ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО

На правах рукопису

Пальшкова Ірина Олександрівна

УДК 371.15:373.3

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД

Спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Одеса - 2009

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. Теоретичні засади підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності	20
1.1. Ретроспективний огляд становлення системи підготовки вчителів початкової школи	20
1.2. Основні напрями розробки науково-теоретичних засад підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності	33
1.3. Культуровідповідність як новий етап розвитку теорії і практики сучасної освіти	53
1.4. Феномен «культура вчителя» у науково-педагогічних дослідженнях	67
Висновки з першого розділу	86
Розділ 2. Професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи як категорія педагогіки	91
2.1. Логіка категоріального аналізу феномена «професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи»	91
2.2. Професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи у контексті категорій якості і кількості	105
2.3. Професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи у категоріях сутності та існування	132
2.4. Професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи у суб’єкт - об’єктному вимірі	149
Висновки з другого розділу	168
Розділ 3. Практико – орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи	174
3.1. Сутнісь практико – орієнтованого підходу як методологічного принципу гуманітарного пізнання	174
3.2. Особливості змісту і методу пізнання професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи у контексті практико – орієнтованого підходу	193
3.3. Педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи на засадах практико – орієнтованого підходу	205
Висновки з третього розділу	224
Розділ 4. Експериментальне дослідження формування	229

професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи на засадах практико – орієнтованого підходу	
4.1. Логіка і методика організації експериментального дослідження формування професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи на засадах практико – орієнтованого підходу	229
4.2. Аналіз об'єктивних передумов формування професійно-педагогчної культури майбутніх учителів початкової школи у навчальному процесі ВНЗ	244
4.3. Стан сформованості професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи і студентів випускного курсу	255
4.4. Експериментальна технологія формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи на засадах практико – орієнтованого підходу	265
4.5. Порівняльний аналіз рівнів сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи на констатувальному і прикінцевому етапах експериментального дослідження.	301
4.5.1. Результати констатувальних зрізів та їх аналіз.	301
4.5.2. Результати прикінцевих зрізів та їх аналіз.	312
Висновки з четвертого розділу	324
Висновки	328
Список використаних джерел	338
Додатки	392

ВСТУП

Актуальність дослідження. В епоху глобальних змін складність і неоднозначність процесів, що відбуваються у суспільстві, їх різноманітна спрямованість з особливою гостротою ставлять перед кожною людиною проблему вибору і самовизначення в особистих цінностях, культурі, місця у суспільному житті і професії. За цих умов освіта стає одним з найважливіших чинників прогресу і вчитель як носій загальнолюдських і суспільних цінностей, як творець особистості і транслятор надбань культури минулого в майбутнє через освіту підростаючого покоління, привертає особливу увагу суспільства, науковців і практиків. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті підкреслюється, що головною запорукою успішного виконання місії освіти стає якість підготовки вчителя, його здібність до саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності, до продуктивної творчої діяльності в контексті надбань вітчизняної і світової культури.

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

І.Шапошникова та ін.).

Найбільша кількість досліджень присвячена питанням удосконалення методичної підготовки вчителів початкових класів до розв’язання конкретних завдань у навчанні і вихованні молодших школярів (К.Авраменко, О.Байбакова, С.Гамідов, Л.Гарбузенко, Т.Голубєва, С.Гунько, І.Казанжи, В.Ковальов, Н.Костелянець, Н.Котух, С.Литвиненко, О.Мельник, Н.Сулаєва, Л.Фалько та ін.).

Зміна освітніх орієнтирів, новий погляд на ідеологію та призначення освіти, що відбулися наприкінці ХХ століття, знайшли своє віддзеркалення у технологіях гуманізації і особистісно орієнтованого навчання, посиленні людинотворчої складової у змісті підготовки майбутніх учителів (І.Аносов, І.Бех, Б.Бім-Бад, А.Богуш, І.Зязюн, О.Савченко та ін.). Сучасна освітня парадигма наголошує на підготовці підростаючого покоління як суб'єктів культури миру, що базується на гармонії природи, людини і суспільства, природного і людського в самій людині. Однак багаторічний досвід освітньої практики і наукових досліджень засвідчує, що ця парадигма не забезпечується формальною трансляцією знань від старшого покоління до молодшого, відтворенням культурних здобутків минулого у змісті освіти, а потребує спеціальних зусиль з боку вчителя і його вихованців.

Культуровідповідність як принцип, головна ідея сучасного освітнього процесу, пов’язана з пошуками нових підходів у визначенні цілей освіти і способів їх досягнення (В.Андрущенко, Г.Балл, В.Біблер, Є.Бондаревська, О.Газман, Б.Гершунський, М.Євтух, Н.Ничкало, С.Сисоєва, Л.Хомич та ін.).

Впровадження нової гуманістично зорієнтованої настанови вимагає принципових змін у змісті підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності, характері і способах управління цим процесом, технологіях його організації. У багатьох дослідженнях обґворюються шляхи та засоби відтворення гуманістичної парадигми у професійно-педагогічній освіті (Н.Асташова, А.Бойко, Н.Бордовська, В.Гриньова, Е.Захарченко, І.Ісаєв, І.Колесникова, Б.Ліхачов).

В останні роки у зв’язку з впровадженням у практику освіти суб’єкт-суб’єктної педагогічної парадигми особлива увага приділяється теоретичному аналізу і обґрунтуванню механізмів становлення вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності (Г.Аксьонова, Р.Асадуллін, Є.Волкова, Н.Григорьєва, В.Жорнова, Н.Нікітіна, Н.Соловйова); формуванню його загальної і професійно-педагогічної культури (М.Віленський, В.Гриньова, Е.Гришин, О.Ходусов); різним аспектам його індивідуально-творчого розвитку та інноваційного потенціалу (І.Богданова, Н.Кічук, Л.Кондрашова, З.Курлянд, А.Линенко, Н.Мажар, Л.Подимова, Н.Посталюк, Т.Руденко, Т.Руднєва, О.Цокур та інші).

За результатами досліджень доведено, що вчитель як суб'єкт педагогічної діяльності найбільш продуктивно виконує свої професійні завдання у контексті сучасної йому культури. Загальна феноменологія культури вчителя знайшла своє відображення у працях О.Барабанщикова, В.Беспалько, Є.Бондаревської, М. Віленського, В.Гриньової, М.Кларіна, М.Крилова, О.Мудрика, Л.Нечипоренко, А.Овчиннікової, В.Радула, О.Рудницької, В.Серікова, В.Сластьоніна, Л.Хомич, Л.Хоружої, Є.Шиянова, Н.Щуркової та ін. Ученими розкрито зміст, механізми, тенденції та умови формування окремих її складових: духовної культури (Є.Артамонова, І.Бех, Б.Братусь, В.Зінченко, Б. Нечипоров, Н.Щуркова), методологічної (І.Зязюн, В.Краєвський, В.Тамарін, О.Ходусов), морально-етичної (Є.Богданов, Е.Гришин, Є.Силяєва), комунікативної (О.Мудрик), технологічної (М.Левіна), валеологічної (І.Бердніков), інформаційної (О.Єршов, Н.Мінаков), проектної (Л.Гур’є, А.Криуліна), екологічної (С.Глазачов), фізичної культури (М.Віленський) та ін. У зв’язку з підготовкою учителя початкової школи досліджено його методичну (І. Артем’єва) та естетичну культуру (Л.Гарбузенко), культуру розумової праці (І.Ігнатова), педагогічного спілкування (І. Комарова), технологічну (М.Николаєва), комунікативну (В.Садова) та інформаційну культуру (І.Смирнова) та ін.

Автори підкреслюють, що професійно-педагогічна культура виконує у

діяльності вчителя роль еталону або культурної норми. За своєю природою і сутністю вона є утворенням, у якому збігається і відтворюється загальнолюдське, суспільне і особистісне, індивідуальне уявлення про цінності і способи їх існування. Учитель як особистість, що є носієм певних загальнолюдських культурних цінностей, як суб'єкт професійно-педагогічної діяльності, що за будь-яких обставин відтворює у педагогічній професії власний спосіб життєдіяльності, свідомо чи несвідомо здійснює персоніфікацію нормативної моделі професійно-педагогічної діяльності. Однак тільки за умови свідомого ставлення до цілей і засобів відтворення визнаного еталону професійно-педагогічної діяльності в системі освіти і суспільства в цілому, він може зберігати її як культурне явище, удосконалювати, змінювати та розвивати через власні інновації.

Проте науково обґрунтовані теоретичні аспекти культуровідповідної підготовки вчителя не знайшли свого реального відтворення у навчальному процесі вищих навчальних закладів. Про це свідчить низка суперечностей між:

- широким декларуванням суб'єкт-суб'єктної парадигми сучасної освіти і відсутністю об'єктивних умов для її втілення у реальному процесі підготовки вчительських кадрів до професійної діяльності;

- соціальними потребами оновлення усіх структурних елементів системи освіти на засадах гуманізації, культуровідповідності і відсутністю реальних ефективних шляхів і засобів їх відтворення у змісті теоретичної і практичної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах;

- цілями освіти, що соціально зумовлені і в демократичному суспільстві мають усталену тенденцію до всебічної різноманітності, варіативності і гнучкості і сучасною системою підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності, що виявляє неухильну тенденцію до уніфікації і стандартизації;

- вимогами контекстного, особистісного, індивідуального підходу до навчання і розвитку школярів і практичною непідготовленістю учителів до його задоволення у навчально-виховному процесі;

- зростаючими вимогами щодо особистості вчителя як суб'єкта загальної і професійної культури та відсутністю у системі вищої педагогічної освіти об'єктивних умов щодо їх забезпечення.

Зважаючи на це, темою дисертаційного дослідження було обрано - **«Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження є складовою частиною науково-дослідної роботи кафедри дошкільної педагогіки «Ефективність педагогічних моделей керування якістю підготовки фахівців у системі вищої педагогічної освіти» (№106U00468), що входить до наукового плану Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Автором досліджено теоретико-методологічний та прикладний аспект формування професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи на засадах практико орієнтованого підходу.

Тема дисертації затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (протокол № 3 від 30 жовтня 2003 р.) та в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 10 від 23 грудня 2003 року).

Мета дослідження полягає у науково-теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов та експериментальної методики формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи на засадах практико-орієнтованого підходу.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз наукового фонду щодо сутності дефініції «педагогічна культура» та теоретико-методичних засад підготовки вчителя початкової школи у загальній професійно-педагогічній діяльності.

2. Визначити теоретико-методологічні засади дослідження та розробити науково обґрунтовану концепцію формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи.

3. Розкрити зміст і компонентну структуру феномена «професійно-

педагогічна культура вчителя початкової школи».

4. Вивчити стан формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи у сучасній педагогічній теорії і практиці вищої школи.

5. Обґрунтувати практико-орієнтований підхід як методологічний концепт формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи.

6. Визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови і засоби формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи.

7. Виявити критерії та схарактеризувати рівні сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи.

8. Розробити й експериментально перевірити педагогічні умови і методику формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи на засадах практико-орієнтованого підходу.

Об'єкт дослідження: особистісно-професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі.

Предмет дослідження: теорія і методика формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи на засадах практико-орієнтованого підходу.

Загальна гіпотеза дослідження: досягнення результативності формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи можливе, якщо:

- процес підготовки студентів набуде цілісності, особистісної професійної зорієнтованості;

- культура розуміється як середовище, в якому формується особистість вчителя і яке стимулює її розвиток;

- експериментальна методика будується на теоретико-методологічних засадах, що відображають сутність культурологічного підходу до формування професійно-педагогічної культури вчителя, а культура визнається одним із

новоутворень, що формуються у процесі підготовки педагога до професійно-педагогічної діяльності, поряд із готовністю, компетентністю, педагогічною майстерністю, професіоналізмом;

- професійно-педагогічна культура майбутнього вчителя початкової школи буде розглядатись у контексті категорій якості і кількості, сутності й існування, у суб'єкт-об'єктному вимірі.

Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи буде ефективним, якщо воно здійснюється як система моральних орієнтирів, цінностей і настанов, що охоплює когнітивний, діяльнісно-поведінковий та ціннісно-орієнтаційний компоненти, а її реалізація відбуватиметься на засадах практико-орієнтованого підходу як методологічного концепту гуманітарного пізнання.

Загальну гіпотезу конкретизовано **частковими припущеннями**, які визначають сутність експериментальної методики, а саме: формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи на засадах практико-орієнтованого підходу буде ефективним, якщо забезпечити реалізацію таких педагогічних умов:

- відображення у змісті навчальних предметів професійно-педагогічної культури вчителя як історично, соціально і суб'єктно-персоніфікованого феномена;

- використання у навчальному процесі пізнавальних ситуацій, які спонукають майбутніх учителів до усвідомлення цілей, змісту і засобів професійної діяльності крізь призму культурної відповідності історичним і соціальним обставинам;

- упровадження інтерактивних форм навчання, що сприятимуть набуттю майбутніми вчителями досвіду пізнання і критичного осмислення практики навчання і виховання учнів за відповідними культурними зразками і нормами професійної діяльності.

Провідна ідея дослідження: практико-орієнтований підхід є сукупністю теоретико-методологічних положень і методів гуманітарного пізнання,

реалізованих у змісті теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищому навчальному закладі, які забезпечують формування їхньої професійно-педагогічної культури і дозволяють здійснювати й удосконалювати професійно-педагогічну діяльність за культуровідповідними нормами.

Концепція дослідження. Професійно-педагогічна культура вчителів початкової школи є феноменом, у якому на суб'єктному рівні відбито уявлення про нормативні цілі, способи здійснення і перетворення професійно-педагогічної діяльності; ціннісні настанови, що виявляють ставлення до цієї діяльності та її суб'єктів, суспільства в цілому і самого вчителя; практичні дії, у яких означені уявлення і цінності реально відтворюються в освітньому процесі. Професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи є інтегральним показником його підготовки до професійно-педагогічної діяльності, в якому відбиваються обізнаність, спроможність і навченість учителя здійснювати її культуровідповідним чином.

У теорії і практиці початкової освіти культуровідповідність професійно-педагогічної діяльності вчителів початкової школи виявляється у меті, змісті, засобах і технологіях її реалізації. Детерміновано зміст професійно-педагогічної культури вчителя, яка реалізується у його професійній діяльності, спрямованої на відтворення культурних цінностей, визнаних у суспільстві культурною нормою.

Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи відбувається як поетапний процес усвідомлення шляхів і засобів реалізації професійно-педагогічної діяльності в історично і соціально обумовленому контексті освітнього простору та створення на цих засадах власної моделі професійно-педагогічної діяльності. Практико-орієнтований підхід є методологічно обґрунтованим концептом по'єднання різних дидактичних моделей і технологій навчання, відбору й інтеграції змісту професійно-педагогічної підготовки, її пізнавальної спрямованості на основі

ствердження студентів як суб'єктів професійного становлення і самовизначення у просторі професійно-педагогічної культури.

У процесі підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі реалізація означеного підходу забезпечується створенням спеціальних педагогічних умов освітнього простору, що визначається рефлексією і критичним аналізом здобутків педагогічного досвіду, осмисленням цінності теоретичних знань крізь призму їх відповідності потребам суспільної та індивідуальної практики навчання і виховання учнів.

Методологічний концепт дослідження передбачає категоріально-аспектний аналіз професійно-педагогічної культури з таких позицій:

- філософії, що дозволяє дослідити обумовленість педагогічних явищ соціокультурним середовищем; розглядати професійно-педагогічну культуру вчителя початкової школи в контексті філософських категорій якості, кількості, сутності, існування, у суб’єкт-об’єктному вимірі;
- культурологічного підходу, провідним принципом якого є культуровідповідність як новий етап розвитку теорії і практики сучасної освіти і який визнає культуру вчителя одним із провідних якісних новоутворень майбутнього педагога;
- ціннісний підхід, який розглядає цінності як ядро культури і орієнтири освітнього процесу; ізоморфність архітектоніки системи освіти і культури; розкриває механізм входження культурних цінностей у внутрішній світ людини;
- практико-орієнтований підхід як сукупність теоретико-методологічних положень, що дозволяє розуміти практичну діяльність учителя початкової школи як суб’єкт-об’єктну взаємодію, наслідком якої є зміни не тільки в об’єктному довкіллі, а й у самому суб’єкті, а соціальна дійсність постає як сукупність людських практик (уміння, навички, способи дії, звичаї), сформованих у певній культурі і відбиває її конкретний зміст: оволодіваючи системою практичних дій, людина набуває своєї соціальної визначеності у відповідному соціокультурному просторі.

Теоретичний концепт дослідження складають концепції: суб'єктної активності особистості у процесі її життєдіяльності і професійного становлення (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, Л.Анциферова, А.Асмолов, А.Деркач, Є.Клімов, О.Леонтьєв, О.Саннікова, В.Русалов); професійно-педагогічної культури (В.Бенін, Є.Бондаревська, В.Гриньова, І.Ісаєв, Н.Крилова, В.Сластьонін, С.Смирнов); особистісно орієнтованої освіти (Н.Алексєєв, В.Андрєєва, І.Бех, А.Вербицький, С.Кульневич, В.Ляудис, І.Якиманська); наукові положення загальної теорії діяльності (В.Андрущенко, А.Асмолов, В.Давидов, М.Каган, В.Кремень, О.Леонтьєв, В.Огнев'юк, С.Рубінштейн, В.Шадриков та ін.); теоретико-методичні засади підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі (О.Абдуліна, Ю.Бабанський, І.Богданова, А.Богуш, С.Гончаренко, І.Зязюн, Е.Карпова, Н.Кічук, Н.Кузьміна, З.Курлянд, А.Линенко, Н.Нічкало, О.Савченко, С.Сисоєва, О.Сухомлинська, Г.Терещук, О.Цокур, Р.Хмелюк, Г.Яворська та ін.); професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів (Т.Байбара, О.Баранова, Т.Бережинська, Н.Бібік, О.Біда, В.Бондар, М.Вашуленко, В.Завіна, Н.Зубалій, С.Литвиненко, С.Мартиненко, В.Полонський, О.Савченко, Г.Тарасенко, Л.Хомич, Л.Хоружа, І.Шапошникова та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання окреслених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези дослідження використано загальнонаукові методи теоретичного рівня. З метою визначення стану та теоретичного обґрунтування сутності професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів, та сутності практико-орієнтованого підходу й теоретичного моделювання засобів його реалізації використовувалися методи аналізу та узагальнення наукових даних, представлених у філософських, психолого-педагогічних, навчально-методичних та інструктивно-методичних джерелах.

З метою перевірки ефективності дидактичної практико-орієнтованої моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів використовувалися цілеспрямоване спостереження за діяльністю учителів початкових класів і студентів, анкетування; тестування;

педагогічний експеримент (діагностичний, констатувальний, формувальний етапи), аналіз продуктів діяльності студентів.

Задля узагальнення емпіричних даних, перевірки робочих гіпотез і достовірності результатів експерименту, виявлення тенденцій і закономірностей їх змінювання використовувалися методи математичної статистики.

Експериментальна база дослідження. На різних етапах дослідження (1998-2008 рр.) у ньому брали участь студенти і викладачі Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Ушинського, Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського, Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Франка, Херсонського державного університету, Криворізького державного педагогічного університету. Формувальний експеримент проводився на базі факультету початкового навчання Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Ушинського, Одеського обласного інституту вдосконалення учителів, педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету. Всього різними формами експерименту було охоплено 1250 студентів і викладачів.

Наукова новизна дослідження. Вперше теоретично обґрунтовано концептуальні засади формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи на засадах практико-орієнтованого підходу;

- обґрунтовано і введено в науковий обіг поняття «практико-орієнтований підхід», його функцію як методологію пізнання і принципу формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи;
- визначено поняття «професійно-педагогічна культура вчителя початкових класів»;
- конкретизовано теоретико-методологічні засади аналізу феномена «професійно-педагогічна культура вчителя початкових класів» у категоріях якості, кількості, сутності та існування;
- обґрунтовано, що професійно-педагогічна культура вчителів початкових

класів виявляє свою сутність через наявність артефактів, у яких відтворено досвід навчання і виховання дітей в умовах початкової школи; систему професійно-визначених правил, моральних норм поведінки, які регулюють відносини вчителя початкових класів з учасниками педагогічного процесу; систему нормативних актів, що регламентують цілі і способи здійснення педагогічної діяльності вчителя у початковій школі; систему цінностей, що визначають соціальний і професійний статус учителя початкових класів у суспільстві і системі освіти; систему знань, які у знаковій формі відображають наявні уявлення щодо призначення і змісту початкового навчання, його ролі в розвитку дитини; сутності, структури і змісту педагогічної діяльності вчителя початкових класів;

- визначено й описано компоненти професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів (когнітивний, діяльнісно-поведінковий, ціннісно-орієнтаційний); обґрунтовано та експериментально апробовано педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи (відображення у змісті навчальних предметів професійно-педагогічної культури вчителя як історично, соціально і суб'єктно-персоніфікованого феномена; використання у навчальному процесі пізнавальних ситуацій, що спонукають майбутніх учителів до усвідомлення цілей, змісту і засобів професійної діяльності крізь призму їхньої культурної відповідності історичним і соціальним обставинам; упровадження інтерактивних форм навчання, що забезпечують набуття майбутніми вчителями досвіду пізнання і критичного осмислення практики навчання і виховання учнів за відповідними культурними зразками і нормами професійної діяльності); визначено критерії (обізнаність, навченість, схильність), показники (знання, уміння, настанови) та схарактеризовано рівні сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів (низький, середній, високий); виявлено суб'єктивні чинники, що впливають на формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи на засадах практико-орієнтованого підходу (активність у пізнавальній діяльності,

інтерес до професії учителя, самостійність, якість теоретичної і практичної підготовки);

- уточнено зміст поняття «педагогічна культура» та схарактеризовано його співвідношення з поняттями «загальна культура» та «професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи»;

- подальшого розвитку дістала теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах.

Практичне значення результатів дослідження полягає у тому, що одержані дані розширюють і збагачують традиційні підходи щодо організації процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи, презентують нові уявлення про потенційні педагогічні можливості, які містить практико-орієнтований підхід щодо формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя. Розроблено методику формування професійно-педагогічної культури студентів на засадах практико-орієнтованого підходу, зміст і структуру навчальних програм з курсів «Методика виховної роботи в початковій школі», «Педагогічні технології у початковій освіті», «Історія педагогіки», «Школознавство», завдання для педагогічної практики студентів 3-4 курсів, що забезпечують формування у майбутніх учителів початкових класів професійно-педагогічної культури.

Результати дослідження можуть використовуватись у процесі розроблення нових навчальних планів для напряму підготовки «Початкова освіта» освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр», навчальних програм для означеної спеціальності з дисциплін педагогічного циклу, педагогічної практики, фахових методик, навчально-методичних посібників і рекомендацій для студентів і вчителів початкової школи, при оновленні змісту лекційних курсів і завдань педагогічної практики, створенні нових методик їх викладання; у системі підвищення кваліфікації учителів початкової школи.

Упровадження результатів дослідження. Комплекс з навчальних програм, науково-методичних матеріалів і результатів дослідження упроваджено в навчальний процес педагогічного факультету Дрогобицького державного

педагогічного університету імені І.Франка (акт про впровадження № 996 від 17 вересня 2007 року); на факультеті дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету (акт про впровадження №01-12/1437 від 08 листопада 2007 року); на факультеті початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.Сковороди (акт про впровадження № 74 від 14 березня 2008 року.); на педагогічному факультеті Криворізького державного педагогічного університету (акт про впровадження № 01-195 від 27 травня 2008 року); на факультеті початкового навчання Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Ушинського (акт про впровадження № 595 від 4 квітня 2008 року), Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка (акт про впровадження №722 від 25 вересня 2008 року), Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського (акт про впровадження №8 від 22 грудня 2008 року), Одеського обласного інституту вдосконалення учителів (акт про впровадження №1130 від 11 листопада 2008 року).

Достовірність наукових результатів забезпечується системністю вихідних методологічних позицій; застосуванням комплексу методів дослідження, адекватних його об'єкту, цілям, завданням і логіці; тривалим характером і можливістю повторення дослідно-експериментальної роботи; кількісним і якісним аналізом емпіричних даних, репрезентативністю об'єму вибірок і статистичною значущістю експериментальних даних, зіставленням отриманих результатів з масовим педагогічним досвідом.

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження опубліковано в 45 працях автора, що включають 1 монографію, 2 методичних посібника, 31 статтю у фахових виданнях, 11 статей і тез доповідей на науково-практичних конференціях. Загальний обсяг публікацій складає 36,3 друкованих аркушів.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження доповідались і обговорювались на міжнародному симпозіумі «Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє»

(Одеса, 2007); міжнародних науково-практичних конференціях: «Проблеми і перспективи культурологічної концепції особистісно-орієнтованої освіти» (Кривий Ріг, 2003), «Наука і освіта - 2004. Стратегічні напрями реформування системи освіти» (Дніпропетровськ, 2004), „Динаміка наукових досліджень - 2004" (Дніпропетровськ, 2004), "К.Д.Ушинський і сучасність: пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти" (Одеса, 2004), „Теоретико-методологічні проблеми психології особистості: досвід минулого – погляд у майбутнє" (Одеса, 2004), „Розвиток наукових досліджень - 2005" (Полтава, 2005), «Методология и технологии образования в 21 веке: математика, информатика, физика» (Мінськ, 2005), «Особистісно орієнтовані педагогічні технології у початковій освіті» (Тернопіль, 2006), «Розвиток освітньо-виховного простору в Карпатах в умовах глобалізації: стан, проблеми, перспективи» (Івано-Франківськ, 2008); на всеукраїнських конференціях «Творча особистість учителя як передумова інноваційних процесів у початковій школі» (Житомир, 2004), «Формування професійної компетентності майбутніх педагогів» (Кривий Ріг, 2008); методологічних семінарах педагогічних кафедр Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського (2002-2008).

Кандидатська дисертація з теми «Формування відповідального ставлення учнів до навчання у колективній пізнавальній діяльності» захищена в 1994 році. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської дисертації не використано.

Структура та об'єм роботи. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який нараховує 536 найменувань, у тому числі 15 іноземною мовою, та додатків. Загальний зміст дисертації викладено на 360 сторінках і містить 20 таблиць, 5 рисунків, що охоплюють 3 сторінки основного тексту. Додатки обіймають 67 сторінок.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Ретроспективний огляд становлення системи підготовки вчителів початкової школи

Одним з найбільш важливих здобутків сучасної педагогічної науки стало усвідомлення того, що підготовка вчителів до професійної діяльності функціонує і розвивається як складна за своїм змістом і структурою система, яка чільно пов'язана з навколишнім суспільним середовищем і зумовлена власними внутрішніми властивостями. Системна природа цього феномена дозволяє його досліджувати в статиці й динаміці, у просторі взаємодії, обумовлення і взаємного доповнення об'єктивних і суб'єктивних факторів, соціальних і особистих чинників, як комплекс взаємопов'язаних елементів і самостійну цілісність, що підпорядкована більш складним системам (С.Гессен [126], Н.Гусєва [146], Е.Карпова [200], В.Колесников [215] та інші). Шлях, що привів до створення системи підготовки вчителів для початкової школи, належить історії, але поза його усвідомлення важно зрозуміти обставини, за яких вона набувала своєї цілісності і значущості. Без усвідомлення цього шляху важко визначити зовнішні і внутрішні чинники, які впливали на її розвиток і сприяли становленню її як особливого феномену культури .

Слід зазначити, що історія розвитку початкової школи в окремих регіонах Україні в різні історичні періоди докладно висвітлюється у низці досліджень (І.Важинський [90], В.Вдовенко [96], Т.Довженко [158], Л.Єршова [168], Л.Кобилянська [210] та інші). Однак проблемі становлення системи підготовки вчителів для початкової школи приділяється менше уваги. Натомість дані, які наведено в окремих джерелах, дають підстави для створення загального уявлення про те, як це відбувалось і у яких напрямах ([24], [25], [59], [216], [226], [338], [475] та ін.).

У дослідженнях підкреслюється, що початкова школа є ланкою освіти, яка пройшла найбільш довгий шлях розвитку і має найбільш тривалий час існування. З багатьох джерел відомо про існування на теренах сучасної України братських шкіл, які давали початкову освіту і забезпечували збереження

національної української культури і мови [475]. Водночас вітчизняна система початкової освіти в процесі свого становлення і розвитку довгий час була нерозривно пов'язана з системою освіти Росії, існувала поряд з нею.

Зазвичай історики пов'язують створення систематичної початкової освіти з часами правління Петра I (1672-1725р.). Але як самостійна ланка системи освіти, що функціонує за підтримки держави, вона почала складатись пізніше, за часів царювання Катерини II (1729-1796р.). Поступово, починаючи з реформ Олександра I (1777-1835р.), Олександра II (1818-1881р.) і закінчуючи дореволюційним періодом, в Росії та Україні фактично відбувся перехід до загальної суспільної системи початкової освіти (О.Булкин [84], І Важинський [90], Н.Валіахметова [91], Л.Хомич [493] та інші).

Найбільш інтенсивно початкова освіта почала розвиватись з середини XIX століття, коли відбувся важливий перелом у суспільному житті, що знайшов відбиток у всіх його сферах. Скасування кріпацького права (1861 р.) відкривало суспільству новий шлях капіталістичного розвитку. Всі подальші реформи (аграрна, адміністративна, судова, земська, шкільна і ін.), розвиток все більш складного промислового виробництва вимагали наявності грамотного населення. Тому реформи в системі освіти були найбільш гострими і невідкладними.

Дослідники зазначають, що до проведення цих реформ початкова освіта обмежувалася переважно вивченням грамоти. Тільки незначна кількість дітей навчалася читання, але мало хто з них читав з розумінням. Такі, що вміли писати, були винятком. «Положення про початкові народні училища» (1864 р.) передавало початкову школу під керування земств і міського самоврядування (Н.Валиахметова [91], О.Сухомлинська [475], Л.Хомич [493] та ін.). З оприлюдненням означеного положення вона перестала існувати тільки як державна справа і стала живою справою всієї спільноти. Елітарна початкова освіта поступово починає перетворюватися на егалітарну. При цьому основна увага суспільства, його найбільш прогресивних представників, приділяється обговоренню і вирішенню питань: якою має бути народна школа; як треба

перетворити мережу навчальних закладів, управління якими підпорядковувалось різним відомствам, щоб вони сприяли суспільному прогресу.

В створюваних у цей період суспільних навчальних закладах початкової освіти, так званих недільних школах, міг навчатися кожен, хто бажав: діти, безграмотні дорослі, грамотні, але такі, що бажають знати більше. Вчителями в таких школах працювали переважно ентузіасти: від професорів університетів до гімназистів або будь-якої освіченої людини.

Саме в цей час складається ідея народної школи. Відомі педагоги (С.Рачинський, Л.Толстой, К.Ушинський), земські діячі (М.Бунаков, В.Вахтеров, М.Корф та інші) основну увагу приділяють проблемі змісту і методів роботи початкової земської школи. Починають створюватись методики викладання навчальних предметів, визначаються терміни навчання, кількість відділень початкової школи, навчальні предмети, складаються підручники і навчальні посібники для учнів.

Органи місцевого самоврядування, отримавши право на керування початковою освітою у вирішенні питань господарювання, фактично забезпечували організацію всього навчально-виховного процесу. Початкова школа передбачає обов’язкове опанування навичок читання, письма, лічби, але поступово стає багатопредметною. Вже у середині XIX століття у земській початковій школі кількість навчальних предметів доходила до восьми.

Для того, щоб охопити початковою освітою якомога більше дітей, було створено прості та дешеві школи. Деякі земства відкривали школи грамоти, де діти навчалися лише читанню та письму, інші - прагнули надати початковим школам професійного характеру, перетворюючи їх на ремісницькі, сільськогосподарські тощо.

Над визначенням змісту, покращанням засобів і методів навчання в початковій школі працювали В.Водовозов, М.Драгоманов, В.Євтушевський, Л.Толстой, К.Ушинський та інші. Були створені й упроваджені методики навчання грамоти, письма, рахунку, граматики, основ природознавства,

географії; складені підручники за всіма цими предметами, книги для класного читання у школі, розроблено наочні приладдя і педагогічні керівництва для вчителів ([25], О.Сухомлинська]475]).

Найважливішими завданнями початкової школи вважався розвиток у школярів спостережливості і інтересу до природи на основі наочного навчання. Разом з наочністю широко впроваджується ідея народності навчання, що знайшло своє відображення у складанні загальнодоступної абетки, книг для читання рідною мовою. Для розвитку народної школи в Україні в цей час найбільш суттєвий внесок було зроблено педагогічною діяльністю і працями О.Духновича, М.Драгоманова, П.Юркевича та багатьох інших видатних діячів просвіти (О.Сухомлинська [475]).

Наприкінці XIX століття всі типи початкових шкіл, за винятком конфесійних, були підпорядковані Міністерству народної освіти, перед яким вони несли відповідальність за виконання програми обов'язкових навчальних предметів. Низка цих предметів передбачала знання вчителем початкової школи Закону Божого, читання, письма, граматики російської мови, основ арифметики, вітчизняної історії, географії та природознавства, креслення і малювання тощо.

Поступово початкова школа стала центром, у якому апробувалися різні методичні підходи і перевірявся різноманітний педагогічний досвід. В цей час найбільша увага приділяється обговоренню змісту елементарної освіти, методів і форм організації навчального процесу у народній школі. Водночас постає питання щодо вчителів для народної початкової школи. Неухильне зростання кількості і різноманіття типів початкових шкіл, їх загальна доступність і багатопредметність вимагали значної кількості вчителів зі спеціальною підготовкою.

Система підготовки вчителів складалася поступово, поряд зі створенням початкової школи. До XVIII століття не існувало спеціально організованої підготовки вчителів. Перші кроки у цьому напрямку пов'язані з діяльністю Московського університету, де наприкінці XVIII століття була створена група так званих «гімназичних інформаторів», яких готували до вчительської роботи.

Крім того, в університетських гімназіях були старші учні, яких також готували до педагогічної діяльності.

Першим навчальним закладом, де здійснювалась цілеспрямована підготовка вчителів стало Петербурзьке Головне народне училище, у складі якого було створено вчительську семінарію (1786). Пізніше вона була реорганізована в Петербурзький педагогічний інститут (1803). Однак учителів для народної початкової школи стали готувати значно пізніше, коли були створені спеціальні педагогічні курси.

Реформи 60-х років, «Положення про народні училища» (1864 р.), відкрили новий етап у становленні і розвитку системи підготовки вчителів для початкової школи. Слід зазначити, що до цього часу значна частина вчителів не мала спеціальної педагогічної освіти і відрізнялася низьким освітнім цензом: дітей навчали відставні солдати, писарі, запрошені іноземці тощо. У 60-70 роках XIX століття проблема підготовки вчителів стала наріжним каменем всієї системи початкової освіти. Починаючи з 1865 року, відкриваються педагогічні курси в Петербурзі, Москві, Харкові, Казані, Одесі, Томську, Вільнюсі, Білгороді, Глухові, Феодосії, Тифлісі, Тамбові. У вчительських інститутах і вчительських семінаріях була започаткована система підготовки вчителів початкових класів на постійній основі.

У 1902 році було видано спеціальне положення про школи духовного відомства, яким доручалася підготовка вчителів. За цим положенням школи ділилися на два розряди. Перший - складали школи, що призначалися для початкового навчання дітей і дорослих (школи грамоти, церковно-приходські і недільні). Другий розряд – школи для підготовки вчителів початкових класів. Але найбільш поширеними навчальними закладами, де відбувалась підготовка вчителів, були вчительські семінарії.

Підготовка вчителів у семінаріях була розрахована на три роки. Протягом останнього року навчання слухачі давали від 2-х до 10 різноманітних пробних уроків з подальшим їх обговоренням. Якщо підготовка випускника визнавалася незадовільною, звання вчителя йому не надавалося.

Усвідомлення потреби постійного удосконалення підготовки вчителя, здатного реалізувати завдання, що стояли перед початковою народною школою, сприяло створенню системи підвищення кваліфікації вчителів. Ця система складалася впродовж другої половини XIX - початку XX століття. Організація проведення курсів з удосконалення вчителів початкових класів і їх зміст складалися поступово. Вона передбачала теоретичні заняття, які включали лекції і бесіди керівників курсів за змістом і методикою викладання предметів початкової народної школи, основ педагогіки і психології.

У 90-і роки XIX століття цей перелік був доповнений загальноосвітніми предметами (вітчизняна і зарубіжна література, вітчизняна історія та інші). Практичні заняття включали навчання вчителів способам організації і проведення уроків. «Зразкові» уроки, що проводили керівники курсів, розглядались як наочні практичні ілюстрації до теоретичних пояснень лекторів, демонстрували основні прийоми і методи навчання.

Пробні уроки проводилися слухачами і виявляли ступінь оволодіння необхідними знаннями, вміннями і навичками з організації навчального процесу. Методичні заняття були спрямовані на спільну розробку конспектів уроків, обговорення проведених уроків, варіантів шкільних підручників, методичної допомоги, нових методів і прийомів навчання тощо [91].

Передові вчені, педагоги вважали за необхідне, щоб учитель початкової школи був високо освіченою в загальнокультурному і професійному сенсі людиною, високоморальною, гуманною, схильною до самостійної творчої діяльності. Зважаючи на це, у змісті підготовки вчителів початкової школи велика увага стала приділятися антропологічним наукам, покликаним допомогти вчителю у розумінні особистості дитини, викликати в нього інтерес до педагогічної діяльності (О.Андреєва [19], О.Булкин [84], І.Важинський [90], В.Вдовенко [96] та ін.)

Процес створення і розвитку системи підготовки вчителів для початкової школи наприкінці XIX – початку XX століття дослідники умовно розподіляють на декілька етапів. Перший припадає на дев’яності роки XIX століття. На цьому

етапі під впливом зовнішніх чинників – підйому економічного розвитку, розширення мережі закладів початкової освіти, - позначилася перша криза в якості підготовки вчителів початкової школи.

Другий етап охоплює 1900-1908 роки. Він ознаменувався істотними змінами у підготовці вчителів для початкової школи. Кризові явища в системі початкової освіти і депресія в економічному розвитку країни примусили суспільство і урядовців звернути увагу на необхідність ухвалення низки заходів у сфері народної освіти і, зокрема, підготовки педагогічних кадрів. Здійснюються пошуки змісту загальноосвітнього і професійного компонентів підготовки вчителя початкової школи, форм і методів організації цього процесу. Збільшуються терміни навчання у закладах, де відбувається їхня підготовка.

Третій етап припадає на 1908-1917 роки. У цей період у зв'язку з переходом до капіталістичних форм господарювання і інтенсивним розвитком промисловості зростають вимоги щодо рівня освіченості працездатного населення. Проводяться з'їзди, присвячені питанням народної освіти, на яких приймаються програми демократичного реформування школи. Суттєво зростає кількість навчальних закладів, прийнято закон про обов'язкову початкову освіту. В результаті цього збільшується кількість навчальних закладів, що проводять спеціальну підготовку вчителів для початкової школи, різноманітність їх типів; відбуваються практичні перетворення у змісті і методах навчання (В.Вдовенко [96], В.Лук'янова [272], О.Сухомлинська [476] та ін.).

Основними типами навчальних закладів, що забезпечували підготовку вчителів залишаються вчительські семінарії і вчительські інститути. Перші були зорієнтовані на підготовку вчителів для сільської місцевості, другі – для міських шкіл. Проте більш прогресивними були земські вчительські семінарії, що мали більш тривалий термін навчання, розширений об'єм змісту освіти та спирались на досвід управління навчальним процесом на автономних засадах.

Право на викладання в початкових школах отримували особи, які мали середню гімназичну освіту за умови складання випробування, що проводилось з

урахуванням обізнаності з усіх предметів початкової школи. Той, хто бажав отримати права на викладання у початковій школі, повинен був продемонструвати знання молитв, історії старого і нового завітів, церковної історії, катехізису, вчення про богослів'я, навички церковного співу, а також уміння читати виразно, правильно і роздільно старослов'янською мовою, знати історію царюючої династії царів тощо. Особи жіночої статі, що закінчили три нижчі класи гімназії, щоб отримати свідоцтво на звання вчителя початкових класів, повинні були півроку працювати помічниками вчителів (Н.Валиахметова [91], В.Вдовенко [96] та ін.).

Учитель початкових класів, за розумінням К.Ушинського та його послідовників, повинен бути енциклопедично освіченим, добре володіти рідною мовою, основами математики, природознавства, мати достатню підготовку з літератури та історії. Знання вчителя початкової школи могли не відрізнятися значною глибиною, але повинні були бути широкими і різноманітними.

Розбудова нового суспільства після Жовтневої революції 1917 року вимагала вирішення принципових питань, пов'язаних зі створенням нової системи освіти. Спеціальним законодавчим актом школа була відокремлена від церкви і всі витрати на утримання початкових шкіл держава взяла на себе. Починаючи з цього періоду, початкова школа переходить на п'ятирічний термін навчання, ухвалений «Положенням про єдину трудову школу». Але вже у 1923 році у зв'язку зі створенням 7- річної школи, термін початкової освіти скорочується до 4 років.

Упродовж 20-30 років у центрі уваги знаходилися організаційні проблеми, зокрема, нові принципи організації радянської загальноосвітньої школи. Тому в цей час йдеться саме про перепідготовку вчителів початкової школи. Особливий наголос було зроблено на суспільно-політичну підготовку вчителів. Всі учительські курси включали читання лекцій і доповідей на політичну тематику. Головним завданням вважалося озброєння вчителя методикою суспільно-корисної роботи, методикою навчання праці, вмінням організовувати дитяче

самоврядування, встановлювати міцні зв'язки початкової школи з піонерським рухом (В.Вдовенко [96], Т.Довженко [158], Л.Єршова [168], Г.Черненко [500] та ін.).

Для початкової школи розробляються стабільні навчальні програми. Прийнята у 1930 році ухвала «Про загальне обов'язкове початкове навчання» передбачала введення загального обов'язкового початкового навчання дітей у віці 8-10 років. З урахуванням цього складалися вимоги щодо професійної компетентності вчителя початкових класів.

Швидке зростання кількості учнів у початкових школах загострило потребу у вчителях початкових класів. Наявна мережа педагогічних навчальних закладів не забезпечувала в стислі терміни підготовку необхідної кількості учителів. Для подолання браку вчителів початкових класів відкривалися короткострокові педагогічні курси, збільшувалися випуски із загальноосвітніх шкіл з педагогічним ухилом.

На цей час припадає діяльність П.Блонського, який наголошував, що у підготовці майбутнього вчителя основну увагу треба приділяти педагогічним і психологічним наукам [62]. З цією метою за його ініціативою була відкрита Академія соціального виховання (пізніше - Академія комуністичного виховання).

Навчання майбутніх учителів в Академії здійснювалося за трьома ступенями. Перша ступінь мала загальноосвітній або «пропедевтичний» характер. На цьому ступені майбутні вчителі вивчали: комунізм, педагогіку і психологію, індустрію, нову мову, мистецтво, фізичне виховання. Друга ступінь визначалась як психолого-педагогічна. Особливе місце у структурі навчальних дисциплін приділялася загальній психології. П.Блонський уважав, щоб бути педагогом нової школи, треба насамперед бути психологом. Для цього вивченню педагогіки передувала виключно психологія. Педагогіка починалася з курсу «Класики педагогіки», тобто з історії педагогіки. Навчальний план на всіх факультетах містив такі предмети як-от: педагогіка, дитяча гігієна, дитяча психопатологія, біологія, історичний матеріалізм, мова.

Третя ступінь у підготовці вчителів передбачала вузьку спеціалізацію. Вона була сконцентрована на вивченні питань, що безпосередньо були пов'язані з обраною педагогічною спеціальністю. Особлива увага приділялася шкільній та дошкільній спеціальностям. Слухачі академії вивчали науки свого профілю і проходили відповідну педагогічну практику, яку П.Блонський вважав невід'ємною складовою підготовки майбутнього вчителя [62].

Наприкінці 30 –х років XX століття все більшого значення надається самоосвіті вчителів, яка проводилась через систему заочного навчання зі складанням іспитів за програмою педагогічного технікуму або педагогічного інституту. У всіх педагогічних навчальних закладах стали створюватися заочно-курсові сектори. Керівництво всією роботою з перепідготовки вчителів, зокрема заочно-курсовим сектором, здійснювали місцеві інститути підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а там, де їх не було, - безпосередньо відділи народної освіти (В.Анреєва [18], Н.Матвійчук [289] та ін.).

Найбільш широко впроваджувалась курсова підготовка вчителів початкових шкіл на курсах. Для забезпечення шкіл учителями початкових класів було мобілізовано на педагогічну роботу комсомольців. Направлені в школи, вони проходили підготовку на короткострокових курсах при педагогічних інститутах і педтехнікумах, інститутах підвищення кваліфікації, опорних школах і безпосередньо при відділах народної освіти.

З метою виявлення рівня професійної підготовки з 1938 року почалася атестація на звання вчителя початкової і середньої школи. За її результатами вчителі розподілялися на три групи:

1) з персональним званням учителя початкової школи;

2) допущені до педагогічної роботи за умови здобування відповідної освіти у встановлені комісією терміни;

3) усунені від роботи в школі за професійною непридатністю [62].

На відміну від учителів середньої школи, підготовка яких була зосереджена на викладанні одного або двох предметів, учитель початкових класів повинен бути знавцем всіх розділів педагогічної науки: її історії, теорії,

дидактики, методів навчання і виховання, а також психології і фізіології дітей молодшого шкільного віку. Окрім цього, він повинен мати здібності до співу, музики, малювання, фізичної культури і удосконалювати свої знання і навички з усіх предметів. Залежно від навчального року і класу початкової школи, кількість предметів, що викладав учитель у початкових класах, могла змінюватися від 6 до 10. Отже, володіння знаннями з багатьох предметів стає однією з особливостей підготовки вчителів початкових класів до професійної діяльності.

Основними навчальними закладами, де здійснювалась підготовка вчителів початкових класів, в означений період були педагогічні технікуми і педагогічні інститути. Проте їх недостатня кількість спонукала до створення більш гнучких і короткотермінових форм підготовки і перепідготовки фахівців. Упродовж 1950-1960 років поширюється мережа навчальних закладів, де відбувається підготовка вчителів. Значну частину вчителів, що викладають окремі навчальні предмети стали готувати класичні університети. Але підготовка основної маси учителів для початкової школи залишається за педагогічними училищами і педагогічними інститутами.

У цей період поступово створюються і вводяться у дію єдині навчальні плани підготовки вчителів початкових класів, програми з навчальних предметів, удосконалюються програми педагогічної практики і зміст навчальних предметів, розробляються навчальні посібники і підручники для студентів педагогічних училищ і педагогічних інститутів.

З 1965 року було розпочато перехід до навчання у початковій школі за трирічною програмою. Задля виконання цієї програми, заснованої на наукових дослідженнях педагогіки, психології і методики, вчителів початкових класів треба було спеціально готувати. У педагогічних навчальних закладах проводяться спеціальні набори для підготовки вчителів начальних класів, призначених працювати за новими програмами і в нових умовах (К.Авраменко [6], І.Ковчина [212] та ін.).

Проте перехід на трирічне початкове навчання виявився дуже складним і суперечливим. Практика засвідчила, що вчителі були недостатньо підготовленими до реалізації цих програм, не володіли на достатньому рівні методикою розкриття теоретичного матеріалу, послідовного його введення і закріплення в дітей у формі знань, умінь і навичок. Істотним недоліком було визнано перевантаження учнів навчальною роботою, особливо першокласників. Виникали труднощі в навчанні дітей навичок читання, письма і рахунку, в трудовому вихованні тощо.

Критичний аналіз досвіду і наслідків переходу початкової школи на трирічний термін навчання у 70-х роках XX століття дозволив дійти певних висновків щодо особливостей організації навчального процесу з дітьми шести років, доцільності й ефективності окремих форм і методів навчальної роботи, що використовувались вчителями початкових класів. Практика показала, що навчання дітей у початковій школі за трирічною програмою і існуючими методиками не забезпечує переведення набутих знань і вмінь в усталені навички, які необхідні для подальшого успішного навчання у середній і старшій школі. Для цього потрібен більш тривалий час і інші методики навчання, оскільки підготовка дітей у початковій школі припадає на вік найбільш важливих і складних новоутворень у структурі особистості і якісних змін у їх психологічному забезпеченні.

Після повернення на чотирирічний термін навчання у початковій школі відбуваються зміни в її структурі і змісті. Проводяться різнобічні наукові пошуки щодо зниження навчального навантаження на учнів, розробляються нові інтегровані навчальні предмети, оновлюються методики викладання з урахуванням особливостей психологічного і фізичного розвитку дітей шестирічного віку, впроваджуються нові програми з математики, письма, грамоти тощо (І.Ковчина [212]).

Реформування початкової школи наприкінці XX століття позначилося на процесі підготовки майбутніх учителів у середніх педагогічних і вищих навчальних закладах. Були внесені зміни у зміст підготовки майбутніх учителів,

збільшено кількість навчальних годин на вивчення предметів психологічного і педагогічного циклу; посилена практична спрямованість підготовки, включено нові навчальні дисципліни, нові методики навчання. Суттєво змінилася програма педагогічної практики, її тривалість; посилюється увага до науково-дослідної і самостійної роботи студентів. Поступово вводяться нові технології навчання студентів (проблемне, контекстне, модульне, програмове), все ширше в начальному процесі використовується комп'ютер і його можливості.

Особлива увага приділяється переходу на нову суб'єкт–суб'єктну освітню парадигму, гуманізацію освітнього процесу, впровадженню нових інформаційних технологій тощо. Реалізовані впродовж 80-90-х років минулого століття, ці зміни значною мірою характеризують сучасний стан підготовки вчителів початкових класів у вищих навчальних закладах.

Реформи в освіті, що відбулися і продовжувалися за роки незалежності України, все більше надають їй власних рис і самобутності (С.Власенко [104], І.Дарманська [150], Н.Казакова [194], І.Ковчина [212], О. Савченко [424], О.Сухомлинська [476] та ін.).

Сьогодні початкова школа в Україні спрямована у майбутнє. Розрахована на чотирьохрічну програму навчання, вона базується на здобутках найбільш прогресивних і гуманних технологій навчання дітей молодшого шкільного віку. З урахуванням цього суттєво оновлено зміст і технології підготовки вчителів початкових класів. Вона відбувається за ступеневою системою, на засадах державних і європейських стандартів якості освіти. Прийнято Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», розроблено Національну доктрину розвитку освіти в Україні у XXI столітті, у яких визначено стратегічні напрями і орієнтири початкової освіти і забезпечення її педагогічними кадрами.

Відповідно до вимог Болонського процесу, підготовку вчителів початкових класів за бакалаврською освітньо-професійною програмою забезпечують вищі навчальні заклади II і III рівня акредитації, тобто педагогічні коледжі і інститути. Підготовку вчителів початкових класів за освітньо-

кваліфікаційними програмами «спеціаліст» і «магістр» здійснюють вищі навчальні заклади IV рівня акредитації - педагогічні університети. Введенням нових кваліфікаційних рівнів, кредитно-модульної технології в організації навчального процесу забезпечується поступове налаштування вітчизняної системи підготовки вчителів початкових класів на загальноєвропейські вимоги і стандарти якості освіти. Проте їх впровадження відбувається без втрачання кращих надбань і традицій національної початкової шкои і системи підготовки вчителів.

1.2. Основні напрями розробки науково-теоретичних засад підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності

Накопичення досвіду в організації навчально-виховного процесу початкової школи, навчання і виховання учнів у навчальних закладах різного типу, критичний аналіз і узагальнення отриманих результатів сприяло поступовому створенню методичної, а пізніш науково-теоретичної бази початкової освіти. Кожен крок на цьому шляху був пов’язаний з усвідомленням того, чому треба навчати майбутнього вчителя, що він повинен знати і вміти, щоб виконувати завдання, які ставило суспільство перед початковою освітою.

Одним з перших, хто звернувся до розробки наукових засад навчання і виховання дітей у початковій школі на теренах вітчизняної освіти був К.Ушинський. Саме він обґрунтував ідею антропологічного підходу як основи для вирішення учителем педагогічних питань, яка і сьогодні є фундаментом педагогічної науки і практики.

Його сучасники і послідовники (М.Бунаков, В.Вахтеров, М.Драгоманов, М.Пирогов, Д.Тихомиров та інші), узагальнюючи і пропагуючи власний педагогічний досвід і досвід учителів початкових шкіл, накопичували базу найбільш продуктивних педагогічних прийомів, засобів, яку вчителі мали можливість практично використовувати і досягати високих результатів у навчанні і вихованні учнів.

Наприкінці XIX століття у працях В.Воленса, В.Євтушевського, В.Латишева для опису змісту і послідовності дій учителя при викладанні арифметики, геометрії та інших предметів починає використовуватись термін «методика» [118]. Поступово методику починають розуміти як певне керівництво, що визначає найбільш доцільний і ефективний спосіб викладання навчального предмета. У такий спосіб складаються методики навчання дітей читання, письма, грамоти та інших предметів. Оволодіння методикою стає для вчителя запорукою успішності його педагогічної діяльності.

За радянських часів у розробці методичних засад професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів брали участь П.Блонський, Т.Лубенець, А.Макаренко, А.Музиченко, В.Сухомлинський, С.Шацький та багато інших видатних педагогів [476] . Створювані ними методики охоплюють все більшу кількість навчальних предметів, напрямів виховної роботи, стають все більш аргументованими і диференційованими. Оволодіння методиками стає одним з головних завдань підготовки вчителів початкових класів до професійної діяльності. Їм відводиться найбільш значна увага у навчальних планах і програмах підготовки майбутніх учителів у середніх і вищих педагогічних навчальних закладах. Проте ці методики мали переважно емпіричний характер і базувалися на узагальнені найкращого практичного досвіду вчителів.

Створенню науково-теоретичних засад підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності значною мірою сприяли дослідження у галузі психології, зокрема, вікової і педагогічної. Так, на початку 30-х рр. XX століття Л.Виготський обґрунтував можливість і доцільність навчання, орієнтованого на розвиток дитини. Йшлося про необхідність засвоєння дитиною знань, умінь і навичок як засобу її розвитку [111].

У 30-50-і роки минулого століття особливої гостроти і актуальності набуває проблема розвивального навчання (П.Гальперін, О.Запорожець, О.Кабанова-Меллер, Г.Костюк, О.Леонтьєв, Н.Менчинська, С.Рубінштейн та ін.). У 60-80-і роки ця проблема досліджується у контексті розвивального навчання дітей із затримкою психічного розвитку (Л.Венгер і ін.) У цей самий

період гіпотеза Л.Виготського про розвивальну функцію навчання перевіряється науковими колективами під керівництвом Л.Занкова і В.Давидова.

Суттєво, що зміст експерименту, що проходив під керівництвом Л.Занкова, визначався не окремими навчальними предметами, методами та прийомами, а цілісною дидактичною системою, яка охоплювала все початкове навчання. У результаті було теоретично осмислено типові властивості методичної системи початкового навчання, зокрема такі її якості, як багатогранність, варіативність, процесуальність тощо [169].

Дослідження, виконані під керівництвом Д.Ельконіна і В.Давидова були спрямовані на визначення психічних новоутворень, властивих молодшому шкільному віку. Такими новоутвореннями виявилися навчальна діяльність і суб’єктивність учня, абстрактно-теоретичне мислення і довільне управління поведінкою [147]. Поєднання результатів обох експериментальних досліджень знайшло своє відображення у науково-теоретичному обґрунтуванні методичної системи організації навчання учнів початкової школи, придатної створювати зони найближчого розвитку для формування необхідних психічних новоутворень [6, 18, 30, 59, 82, 152 та інші]. У свою чергу, це загострило проблему підготовки вчителя, здатного працювати з дітьми за новими вимогами.

Одним з перших до проблеми підготовки вчителя початкової школи, виявлення специфіки його професійної діяльності з позиції науково-теоретичних засад звернувся Н.Левітов. Він визначив і описав низку якостей, яким повинен відповідати вчитель початкових класів.

Багато думок і порад щодо особливостей професійної діяльності і особистості вчителя початкової школи міститься у працях В.Сухомлинського [466, 467]. Він наголошував на тому, що перший учитель має бути високоморальною особою, зразком і прикладом для дітей, віддавати їм своє серце; йому потрібно обов'язково бути добрим вихователем, людиною гуманною, справедливою, чесною і т.ін.

Перша професіограма вчителів початкових класів була складена

І.Івановим і його колегами. Вона розкривала структуру і зміст педагогічної діяльності вчителя початкових класів, його кваліфікаційні характеристики на рівні випускника педагогічного училища, наголошувала специфіку професійної підготовки і підготовленості випускника до ролі першого вчителя у житті кожної дитини.

Сьогодні роль початкової освіти і призначення учителя початкової школи як педагога, що закладає основи для розвитку і самореалізації особистості дитини впродовж всього життя, її культурної ідентифікації, придбання і засвоєння емоційно-ціннісного досвіду важко переоцінити. Зміна цінностей і цілей сучасної освіти, конкретизація її спрямованості на розвиток особистості в контексті певної культури призвели до значних змін у поглядах на зміст і технології початкової освіти, підготовки вчителя початкових класів до професійної діяльності.

Специфіка професійної діяльності вчителя початкової школи, на думку багатьох дослідників, визначається саме тим, що він першим починає навчально-виховний процес, закладає у свідомості учнів уміння і бажання вчитися, задає еталони поведінки в школі, що значною мірою впливає на успіх навчання впродовж подальшого життя. Початок навчання у школі - це не тільки нові умови життя і діяльності дитини, але й нові контакти, відносини, обов'язки. Зважаючи на це, науковці визначають такі вимоги до професійної діяльності і особистості вчителя початкових класів, до яких відносяться:

- готовність сприймати інших такими, як вони є, з їхніми індивідуальними особливостями; знання вікових і психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку, розуміння і ухвалення цінностей кожного етапу дитячого розвитку;

- знання і володіння здоров’язберігаючими технологіями навчання і виховання;

- уміння стимулювати навчально-пізнавальні мотиви (інтерес до пізнання, способів навчально-пізнавальної діяльності, самооцінки);

- уміння і готовність формувати в молодших школярів здібності до

визначення і розуміння навчального завдання, розрізнення способів і результатів навчальної діяльності, зіставлення декількох способів вирішення проблеми, виконання різних видів самоконтролю тощо.

Майбутній учитель початкових класів повинен володіти особливими якостями, необхідними для роботи в початковій школі: любити і поважати дітей, розуміти їх запити і інтереси, вміти будувати спілкування з ними; бути вимогливим, справедливим, доброзичливим і терплячим. Він повинен бути підготовлений до таких видів професійної діяльності, як викладацька, науково-методична, соціально-педагогічна, виховна, культурно-просвітницька, корекційно-розвивальна, управлінська тощо (Л.Александрова [10], О.Байбакова [35], О.Баранова [39], Н.Гур'єва [144], С.Литвиненко [265], С.Мартиненко [287], О.Мельник [294], З.Мищенко [303] та інші).

Означені характеристики випливають з висновків сучасних наукових досліджень, що присвячені розробці науково-теоретичних засад підготовки вчителів початкової школи в системі вищої педагогічної освіти. За рівнем вирішуваних проблем вони можуть бути угрупованими за декількома напрямами.

Перший напрям, представлений найбільшою кількістю досліджень, пов'язаний з проблемами методичної підготовки вчителів початкових класів до викладання окремих предметів або організації певних видів діяльності молодших школярів, розвитку у них певних якостей і здібностей. Так, умови формування професійної готовності вчителя початкових класів до роботи в малокомплектній сільській національній школі досліджено у роботі В.Ковальова [211]; методика підготовки майбутніх учителів початковий класів до викладання іноземної мови в сільській національній школі обґрунтована і експериментально перевірена у дисертації І.Металової [295]; особливості змісту і технології професійної підготовки вчителів початкових класів до роботи в національній школі в полікультурному регіоні розкрито в дослідженні В.Мирошніченко [299]. Спеціальні дослідження присвячено проблемі методичної підготовки вчителів початкових класів до фізичного виховання

учнів (М.Пукинська [399]); до професійно-творчої діяльності в трудовому вихованні школярів (С.Русков [419]).

Розглянуто особливості підготовки вчителя початкових класів до розвитку творчості молодших школярів у процесі вивчення предметів природно-математичного циклу (В.Сибаєва [441]); до реалізації розвивального навчання (Л.Будаєва [82]); до використання прийомів театралізування у навчанні школярів (Т.Голубева [131]). Обґрунтовано педагогічні умови і методика формування у майбутніх вчителів початкових класів умінь невербального спілкування (Н.Фанькина [480]); педагогічні умови професійної підготовки вчителя початкових класів до вирішення педагогічних задач (А.Демидова [152]), формування професійно-гуманітарної готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в полікультурному соціумі (Л.Зинова [178]); до виховної роботи з сім'єю (Т.Савченко [425]), з батьками (Т.Шанськова [504]), до класного керівництва (О.Шквир [509]) тощо.

Численні дослідження щодо методичної підготовки вчителів початкових класів, здобутки педагогічної науки в розробці загальних теоретико-методологічних питань організації навчального процесу у вищій і початковій школі, професійної діяльності вчителя забезпечили можливість переходу до більш високих рівнів управління навчально-виховним процесом у початковій школі, прогнозованості його результатів з боку вчителя.

Увага науковців зосереджується на проблемі підготовки вчителів початкових класів до використання різноманітних освітніх технологій. У цьому - другому напряму, вивчено особливості формування у них технологічної культури в умовах індивідуально-творчого підходу [318]; підготовки до використання інформаційних технологій у навчанні молодших школярів (С.Мищенко [304], О.Суховірський [465]); до індивідуалізації і диференціації навчання в початковій школі (О.Ралдугіна [401], М.Русинова [418]); особистісно орієнтованого навчання школярів (Л.Самойлов [429]) тощо.

Традиційно значне місце в розробці науково-теоретичних засад підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності

займають дослідження, що спрямовані на формування професійно значущих умінь і навичок (О.Острянська [334]). Визначено зміст і технологію навчання їх риторики (Л.Ткаченко [473]); невербального спілкування (Н.Фанькина [480]); художньо-графічних умінь і навичок (О.Саган [426]); дидактичних умінь на засадах міжпредметних зв'язків (Т.Шайденкова [503]), прогностичних знань і вмінь (М.Севастюк [433]) та інших.

Третій напрям почав складатись з переходом на ступеневу систему підготовки педагогів відповідно європейських стандартів вищої освіти. За цим напрямом виконано низку досліджень, метою яких є виявлення специфіки підготовки вчителів початкової школи за різними освітньо-кваліфікаційними програмами, в навчальних закладах різних рівнів акредитації (С.Власенко [104], В.Родионова [406]). Зважаючи на високий виховний потенціал особистості вчителя початкових класів, досліджуються його ціннісні орієнтації та умови, за яких вони можуть змінюватись, набирати гуманістичного сенсу в процесі підготовки у вищій школі до професійно-педагогічної діяльності; особистісні професійно важливі якості (Ю.Вавилов [89], О.Головнева [130], В.Денисенко [153], С.Єрмакова [167], Л.Зинова [178], Н.Кичук [204] та інші).

Пошуки шляхів і засобів покращання якості підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності знайшли своє відображення у дослідженнях, присвячених формуванню у них основ професіоналізму і компетентності. Зокрема, обґрунтовано і описано модель формування професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі позааудиторної роботи (В.Горбенко [134]); дидактико-методичної (О.Маркушевська [286]) і лінгвістичної компетентності (О.Мамич [281]; професійно-педагогічної спрямованості в процесі математичної підготовки (М.Овчиннікова [325]); становлення професійної майстерності (Л.Онищук [328]) тощо.

Так, фундаментальне дослідження Л.Хоружої присвячено проблемі формування етичної компетентності вчителя початкових класів [494]. Автор зазначає, що гуманістичне, особистісно спрямоване навчання і виховання учнів

в умовах початкової школи вимагає підготовки вчителя не лише за предметами навчання, а передусім як людини культури. У цьому процесі, на думку автора, головна роль належить педагогічній етиці і етичній компетентності вчителя: «… Етика як квінтесенція культури покликана сьогодні втілити ідеї гуманістичної педагогіки… Вона здатна регулювати соціальне і природне в суб'єктній життєдіяльності через усвідомлення їх збалансованого впливу на нього» [494, с.6].

Система підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка розроблена дослідницею, показує, що етична компетентність це складне поліфункціональне та індивідуально-психологічне утворення. Воно формується на основі інтеграції професійних теоретичних знань студентів, їхніх ціннісних орієнтацій і практичних вмінь у сфері етики. Саме особистісні якості та емоційно-ціннісне ставлення майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності зумовлюють їх вибір у формах і засобах етичної поведінки в умовах навчально-виховного процесу в школі, у взаємодії з учнями.

Поширення діяльнісного підходу в педагогічних дослідженнях знайшло своє відображення у розробці теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності [208]; варіативної організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики [254]; діагностичної діяльності [232, 288].

Дослідження Л.Александрової також присвячене педагогічній діагностиці, але в системі вдосконалення професійної діяльності вчителя початкових класів [10]. Автор виходить з припущення, що педагогічна діагностика є засобом вдосконалення професійної діяльності вчителя початкових класів. Умови навчання учителів цього виду діяльності вимагають, щоб зміст, форми і методи педагогічної діагностики були розроблені відповідно до основних положень концепції гуманізації педагогічного процесу, особистісно-орієнтованих технологій навчання та виховання учнів і відтворені у змісті відповідних навчальних курсів.

Учитель, професійно підготовлений до діагностичної діяльності повинен

вміти складати спеціальну дослідно-експериментальну програму з використання педагогічної діагностики, в якій передбачено проведення обстеження загального фізичного розвитку школярів (з першого по четвертий класи); виховних можливостей класного колективу (з першого по четвертий класи); виховного потенціалу сім'ї школярів (з першого по четвертий класи); рівня розвитку соціальних якостей школярів (з другого по четвертий класи); професійних намірів школярів (у четвертому класі). Діагностичний висновок, що складається щорічно, є основою для визначення педагогічних завдань, планування учителем подальшої навчально-виховної роботи. Щорічний аналіз діагностичних даних про рівень загального розвитку учнів дає підставу для оцінки якості професійної діяльності вчителя початкових класів.

Автором розкрито теоретичні основи професійної діяльності вчителя початкових класів з використанням педагогічної діагностики: суть, логіка і структура діагностичної діяльності, її принципи, етапи і рівні; особливості використання педагогічної діагностики в початковій школі; методика використання педагогічної діагностики в початкових класах в цілісному педагогічному процесі; педагогічні умови використання педагогічної діагностики в процесі вдосконалення професійної діяльності вчителя початкових класів.

Аналогічні дослідження щодо підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності проведені О.Мельник [294], Л.Фалько [479].

В останні роки все більше уваги приділяється підготовленості вчителів до роботи з учнями, що потребують спеціальної допомоги. Так, О.Байбакова досліджувала умови формування готовності вчителя початкових класів до роботи з дітьми, що зазнають труднощі в навчанні [35]. Дослідження базується на припущенні, що процес формування готовності вчителя початкових класів до роботи з дітьми, що зазнають труднощі в навчанні, може бути ефективним, якщо:

- підготовка до корекційно-педагогічної діяльності розглядається як процес і результат професійно-особистісної готовності педагога до роботи з

дітьми, що зазнають труднощів у навчанні;

- забезпечується реалізація різнорівневих і варіативних програм, які сприяють формуванню професійної придатності (спрямованості на роботу з дітьми даної категорії), а також спеціальній (корекційній) методичній підготовленості;

- програмно-цільовий і змістовно-процесуальний компоненти підготовки вчителя початкових класів до роботи з дітьми, що зазнають труднощі в навчанні, спираються на інтеграцію міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін загальнокультурного, психолого-педагогічного і предметно-методичного блоків [35, с.15].

На думку автора, формування готовності вчителя початкових класів до роботи з дітьми, яким важко дається навчання, є складовою частиною мети і результату загального процесу професійного вдосконалення діяльності учителя початкових класів, його підсистемою, що включає єдність теоретичного, практичного і психологічного компонентів цієї галузі підготовки [35]. Процес формування означеної готовності передбачає формування психологічної спрямованості особистості вчителя на корекційно-педагогічну діяльність; науково-теоретичну і практичну (спеціальну і загально-методичну) готовність, що характеризується оволодінням учителем відповідними психолого-педагогічними знаннями і сформованістю корекційно-педагогічних умінь, необхідних для роботи з молодшими школярами цієї групи.

Критеріями і показниками сформованості готовності вчителя початкових класів до роботи з дітьми, що зазнають труднощі в навчанні, виступають придатність і компетентність як характеристики диференційованої професіограми підготовки вчителя у цій галузі його професійної діяльності.

Підготовку майбутнього вчителя початкових класів до вирішення педагогічних конфліктів у професійній діяльності досліджувала Н.Гур’єва [144]. В основу цього дослідження покладено припущення, що в педагогічних конфліктах можуть бути актуалізовані можливості еволюції і забезпечення розвитку суб'єктів конфлікту; ситуація протиборства може бути використана

вчителем у цілях розвитку особистості учня.

Автор наголошує, що технологія педагогічно доцільного подолання конфліктів між учителями і молодшими школярами детермінована віковими і індивідуальними особливостями дитини, особистими і професійними якостями вчителя, специфікою педагогічної діяльності в початковій школі. Зважаючи на це, процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до вирішення педагогічних конфліктів може бути посилений особистою орієнтацією професійного навчання, поглиблений його гуманістичними характеристиками, що вимагає освоєння досвіду гуманістично-антропологічної традиції філософського знання, теорії і практики суб’єктної педагогічної взаємодії, а також ухвалення позиції, за якою передусім розглядається власна провина педагога у виникненні конфлікту [144, с.14].

Автор підкреслює, що дитина молодшого шкільного віку повинна бути включеною у процес педагогічно доцільного вирішення конфліктів як суб'єкт дії. Зійснити це можливо завдяки урахуванню вчителем основних психічних новоутворень, характерних для цього вікового періоду, та використанню таких способів раганізації навчально-виховної роботи, які сприяють усвідомленню учнем особистісного сенсу вчинків і відповідальності за свої дії.

За результатами дослідження Н.Гур’євої доведено, що педагогічно доцільне подолання конфліктів з молодшими школярами можливо при дотриманні таких психолого-педагогічних умов: певного змісту підготовки майбутніх учителів до вирішення педагогічних конфліктів, що складається з мотиваційно-ціннісного, теоретичного і прагматичного блоків; поетапної технології цієї підготовки (мотиваційно-аналітичний, теоретико-практичний і оцінний для рефлексії етапи); проведення занять із студентами у формі соціально-педагогічного тренінгу [144].

Проблему підготовки майбутніх учителів до формування мотивації навчання школярів представлено дослідженням Ю.Інкиної [189]. Автор виходить з того, що мотивація навчання є основним чинником розвитку особистості молодшого школяра, сукупністю мотивів, що спонукає школярів

опановувати знання, уміння і навички, свідомо ставитися до навчання і бути активними в навчальній діяльності. Підготовку студентів педагогічних факультетів до усвідомленого формування мотивації учнів рекомендується здійснювати за двома напрямами, використовуючи можливості теоретичної (психолого-педагогічної, частково методичної) і практичної підготовки у вищому навчальному закладі.

Шляхами реалізації цих напрямів автор визначає включення до програми лекційних і семінарських занять з курсу педагогіки психолого-педагогічних аспектів проблеми формування мотивації навчання молодших школярів; проведення спецсемінару "Формування мотивації навчання молодших школярів"; введення до програми педагогічної практики системи спеціальних завдань з проблеми; організація навчально-дослідної роботи студентів за відповідною тематикою.

Автор розглядає підготовку майбутніх учителів початкових класів до формування мотивації навчання школярів одним з компонентів їхньої професійно-педагогічної підготовки в педагогічному вищому навчальному закладі, у ході якого студенти опановують необхідні вміння і навички і набувають готовності до формування мотивації навчання молодших школярів.

Дослідження Ю.Вавілова спрямовано на вирішення однієї з фундаментальних проблем підготовки вчителів початкової школи, а саме - виявлення особливостей професійно-особистісного становлення учителя початкових класів на стадії навчання у педагогічному вищому навчальному закладі [89]. Основна ідея дослідження полягає у тому, що професійно-особистісне становлення учителя у вищій школі є системним процесом засвоєння педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і формування особистості вчителя у єдності їх загальних, специфічних і індивідуальних властивостей. Автором висунута гіпотеза про те, що професія учителя початкових класів визначається специфікою педагогічних функцій і професійно-важливих якостей першого вчителя (ПВЯ), тобто наявності в нього таких особливих якостей, які не потрібні вчителям інших спеціальностей;

особливостями ієрархії функцій і ПВЯ, їх ранговим місцем в загальній структурі особистості вчителя початкових класів, що також відрізняється від місця у структурі особистості вчителів, що викладають окремі навчальні предмети.

Зважаючи на це, Ю.Вавілов виділяє такі професійно важливі якості вчителя початкової школи: спрямованість на педагогічну роботу саме з молодшими школярами; любов до тих навчальних предметів, які викладаються у початковій школі; професійна підготовка, орієнтована на програму навчання у початковій ланці; вміння викладати навчальний матеріал у простій, доступній для молодших школярів формі; яскраве образне мислення; знання вікових і індивідуальних особливостей учнів початкових класів, можливостей і резервів їхнього розвитку; вміння спілкуватися з молодшими школярами, підтримуючи їхню безпосередність і емоційність; емпатія; педагогічна зіркість, спостережливість; особливу турботу і доброту, материнську ласку по відношенню до учнів; схильність до ігрових методів навчання тощо.

На думку автора, до необхідних особистісних (індивідуально-психологічних) якостей учителя початкових класів також належать: а) адекватність самооцінки і рівня досягнень, б) певний оптимум тривожності, що забезпечує інтелектуальну активність учителя, в) цілеспрямованість. У загальнолюдському сенсі він повинен бути схильний до дітей, гуманною, уважною і щирою людиною, яка завжди пам’ятає про соціальну незахищеність дитини, готова встати на її бік.

За концепцією Ю.Вавілова, підвищенню якості професійної підготовки вчителів початкових класів до професійної діяльності сприяють такі умови, як-от:

- послідовне впровадження системної методології і передової технології у професійно-освітньому процесі;

- посилення особистісної спрямованості професійної підготовки вчителя, розвитку його ціннісно-орієнтаційної і мотиваційної сфери;

- опертя на об'єктивні закономірності й прогресивні принципи

професіоналізації людини;

- подолання суперечностей, що гальмують удосконалення професійної підготовки вчителів і зміцнення соціального статусу педагогічної професії [89, с.4].

Слід зазначити, що дослідження Ю.Вавілова є однією з перших спроб науково обґрунтувати специфіку підготовки вчителів початкових класів у вищих навчальних закладах. Однак більш детальний аналіз показує, що наведені науковцем дані за своїм змістом не виходять за межі відомих і глибоко обґрунтованих іншими дослідниками загальних положень щодо особистості вчителя, структури його професійно-педагогічної діяльності, цілей і змісту його підготовки до цієї діяльності. Специфіка професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів, що об'єктивно зумовлює особливості його підготовки, залишилась фактично нерозкритою і не знайшла свого відображення в інших дослідженнях науковців.

Систему психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів досліджено Л.Хомич [493]. Автор також виходить з особливостей професійної діяльності вчителя початкових класів, її багатопредметності і потреби вирішувати різнобічні завдання з навчання, виховання й розвитку учнів, використовуючи різні методики організації навчального процесу. Система, що пропонує автор, базується на міжпредметних зв'язках дисциплін психологічного, педагогічного і методичного циклу, послідовного включення студентів у самостійну практичну і науково-дослідну роботу, що потребує органічного поєднання теоретичних знань з прикладними вміннями організації навчально-виховного процесу в початковій школі.

В основу концепції автора покладено підхід, що орієнтує процес підготовки вчителів початкових класів на інтеграцію у світову педагогічну систему з урахуванням її гуманістичних цінностей, духовне і інтелектуальне пробудження учителя як особистості, відновлення у його діяльності загальнолюдських і національних цінностей [493, с.178].

За результатами дослідження Л.Хомич доведено, що цілісність підготовки

майбутніх учителів початкових класів до навчально-виховної роботи з учнями має забезпечуватись відтворенням у цьому процесі принципу інтеграції і диференціації змісту їхньої професійно-педагогічної підготовки й загальнокультурного розвитку. При цьому органічне поєднання навчально-пізнавальної, науково-дослідної і навчально-практичної діяльності майбутніх учителів відбувається за логікою формування:

первинних уявлень про педагогічну професію, професійно-педагогічну діяльність, вимоги щодо особистості вчителя у контексті педагогічної культури;

технологічних знань про особливості організації цілісного навчально-виховного процесу в школі і особистість учня;

психолого-педагогічних знань і вмінь щодо взаємодії з учнями, дотримання суб'єкт-суб'єктних відносин;

професійного саморозвитку і самовдосконалення на засадах практичного досвіду професійно-педагогічної діяльності [493, с.179].

Спираюсь на ґрунтовний історичний аналіз розвитку і становлення системи підготовки вчителів на теренах України і зарубіжжя, автор пропонує модель психолого-педагогічної підготовки, що зорієнтована на формування їхньої педагогічної культури. На жаль, ефективність означеної моделі оцінювалась за результатами екзаменів, заліків, контрольних і самостійних робіт, рефератів, курсових і дипломних робіт студентів, тобто за традиційними показниками, які не дозволяють повною мірою виявити рівень професіоналізму і педагогічної культури майбутнього вчителя, їх відображення у якості професійної діяльності.

Проте рекомендації Л.Хомич знайшли широке втілення у сучасній системі вищої педагогічної освіти і державних стандартах, які визначають кваліфікаційні характеристики компетентності і професіоналізму вчителя початкових класів.

Проблема підвищення кваліфікації учителів початкових класів в умовах багатопредметності викладання в сучасній школі розглядається в дослідженні В.Андрєєвої [18]. Основною метою дослідження стала розробка організаційно-

педагогічної моделі процесу підвищення кваліфікації учителів початкових класів, що забезпечує ефективну підготовку до багатопредметного викладання в умовах сучасної освіти і виявлення умов її реалізації. У запропонованій автором концепції, організаційно-педагогічна модель процесу підвищення кваліфікації учителів початкових класів в умовах багатопредметності викладання будується як багаторівнева, безперервна, циклічна, варіативна.

І.Арябкіна [31] у своєму дослідженні зазначає, що особистісно - орієнтований підхід у сучасних умовах гуманізації і гуманітаризації усіх ланок навчальної системи є базовою характеристикою, що відображає ціннісну орієнтацію педагога, його позицію у взаємодії з кожним дитячим колективом і кожним учнем зокрема. У колективному вихованні це передбачає створення гуманістичних взаємин, завдяки яким вихованці усвідомлюють себе особистістю і вчаться бачити особистість в інших людях. Виходячи з цих міркувань, авторка предметом дослідження обрала педагогічні шляхи і умови, що сприяють успішному особистісно орієнтованому естетичному вихованню майбутніх учителів початкових класів.

З.Ігагіна присвятила дослідження проблемі підготовки майбутнього вчителя початковий класів до усвідомленого вибору варіативної системи навчання [184]. Автор підкреслює, що варіативність освіти є провідною тенденцією розвитку змісту сучасної початкової освіти. Порівняльний аналіз сучасних систем навчання молодших школярів дозволяє обґрунтувати структурні і функціональні компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до усвідомленого вибору варіативної системи навчання молодших школярів.

Готовність майбутніх учителів початкових класів до усвідомленого вибору варіативної системи навчання молодших школярів, на думку автора, - це інтеграційна якість особи, що включає пізнавальний інтерес; знання провідних засобів варіативних систем навчання молодших школярів; сформованість системи вмінь (гностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних) з апробації технологій навчання у варіативних системах;

позицію рефлексії і здібності до творчого застосування змісту, форм і методів варіативної системи навчання.

За концепцією автора, модель освітнього процесу підготовки майбутніх учителів до усвідомленого вибору варіативної системи навчання включає чотири етапи: орієнтувальний (І курс), інформаційно-діагностичний (ІІ курс), моделювальний (ІІІ курс), інтегрувальний (IV-V курс), які визначають спрямованість змісту навчально-виховного процесу та його завдань [184].

Поряд з розробкою науково-методичних засад підготовки вчителів початкових класів до різних аспектів професійної діяльності все більше уваги приділяється дослідженням цього процесу з позиції певного методологічного підходу. Так, Л.Самойлов досліджував підготовку майбутніх учителів до застосування технологій особистісно-розвивального навчання у початковій школі на засадах герменевтики [429]. За результатами дослідження, автор дійшов висновку, що готовність до застосування особистісно-розвивальних освітніх технологій, заснованих на традиції герменевтики, має стати невід'ємним компонентом загальної професійної готовності вчителя початкових класів до особистісно орієнтованої педагогічної діяльності. Вона виявляється у здібності майбутнього вчителя створювати особливе розвивальне середовище, в якому забезпечується розвиток особистісного досвіду і смислової сфери учнів на основі тих цінностей, які розкриваються перед ними в процесі сумісного з вчителем освоєння текстів художньої культури.

Структура готовності вчителя до такого роду діяльності, на думку автора, включає: інтерес до особистісно орієнтованої педагогічної діяльності, заснованої на традиції герменевтики; ціннісне ставлення до особистісного розвитку дитини; потреба у власному професійному і особистісному зростанні; здатність до емпатії (з учнями, героями тексту і його автором); адекватну самооцінку і здібність до рефлексії; орієнтацію на діалог, співпрацю і співавторство з учнями у процесі розуміння тексту; систему знань (про природу і суть особистісно орієнтованої освіти, про особистісно-розвивальні можливості методології герменевтики); досвід дослідження і розуміння

художніх текстів, а також досвід створення особистісно зорієнтованих ситуацій.

Л.Самойлов [429] виходив з того, що ефективна підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування особистісно-розвивальних освітніх технологій, заснованих на традиції герменевтики можлива, якщо буде реалізована сукупність умов, що передбачають:

- усвідомлення студентами ситуації розуміння текстів різної природи як одного з механізмів особистісно-розвивального навчання;

- оволодіння уміннями використання у роботі з молодшими школярами художніх текстів;

- затребуваність власного особистісного потенціалу студентів ціннісно-смислового ставлення до свого професійного саморозвитку, суб'єктного досвіду в роботі з художніми текстами;

- реалізацію відносин викладача і студентів на основі адекватного традиції герменевтики взаємного ухвалення, розуміння, співпереживання, підтримки;

- впровадження у процес навчання особисто-розвивальних освітніх технологій (дискусійно-діалогічних, імітаційний-ігрових), специфічних для герменевтики методів і прийомів («занурення» у текст, «рухи до витоків», художньо-образного і евристичного прочитання тексту, емпатийного розуміння, ідентифікації, проекції), системи навчальних «ситуацій-зразків»;

- надання студентам необхідної науково-методичної допомоги пов'язаною з освоєнням ними парадоксів герменевтики («круг цілого і частини», «діалектика питань і відповідей» і ін.) [429, с.3].

О.Андреєва, звертаючись до проблеми вдосконалення підготовки вчителів початкових класів на засадах антропологічного підходу зазначає, що відповідно до освітніх стандартів розробляються навчальні плани, визначальний склад і об'єм навчальних дисциплін, а також послідовність їх вивчення за роками навчання [18]. Автор виділяє два пріоритетні напрями антропологізації змісту підготовки майбутнього вчителя:

антропологізація змісту загальних гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, загальних математичних і природничих дисциплін, а також дисциплін предметної підготовки;

уведення власне антропологічних інтеграційних дисциплін, що забезпечують досягнення високого ступеня зв'язності компонентів змісту всіх блоків на єдиній методологічній основі.

Суть проблеми, на думку автора, полягає у тому, щоб навчити майбутнього вчителя формувати у свідомості учнів інтегральне уявлення про людину, об'єднавши природничі навчальні знання про його організм і гуманістичні уявлення про особистість та індивідуальність у єдину філософську систему знань про людину.

Зважаючи на багатопредметність навчального процесу в початковій школі, С.Самсиков досліджував інтегративний підхід до підготовки вчителів початкових класів [431]. Проблема дослідження, що розглядається у роботі, полягає у пошуку можливостей удосконалення процесу навчання вчителів початкових класів відповідно до нових соціальних вимог і сучасних концепцій педагогічної теорії. Мета дослідження, яку визначиа автор, полягає у розробці технології навчання учителів початкових класів, спрямованої на формування у них уміння самостійно проектувати власну методичну систему навчання і виховання учнів.

На підставі власного досвіду викладацької і організаторської роботи у вищому навчальному закладі, а також проведення експериментальної роботи, автор висунув гіпотезу згідно якої, якщо 1) організацію навчального процесу здійснювати на основі виявлення його інтеграційної суті; 2) скоректувати послідовність вивчення і структуру курсів загальнокультурного і наочного блоків; 3) застосувати ефективні методи, форми і засоби розвивального навчання, - то це сприятиме поглибленню фундаментальних знань учителя початкових класів, підвищенню професійної спрямованості навчання, формуванню у нього педагогічного мислення, що в комплексі забезпечує покращання якості його підготовки як фахівця.

За результатами дослідження, автор дійшов висновків, що на факультетах підготовки вчителів початкових класів необхідна спеціальна організаційно-методична система інтегративного навчання. Гносеологічною базою інтеграційного навчання є діалектична логіка і системно-структурний метод пізнання; психологічною основою є навчання діяльності; дидактичною основою виступає концепція розвивального навчання. Зважаючи на це, науковець пропонує в основу організації навчання учителів початкових класів покласти інтеграційний принцип, що реалізується у конструктивно-операційній технології проектування навчального процесу. При цьому засобом дидактичного аналізу логічної структури процесу навчання є дидактична метамова інтеграції.

Наведений огляд не є вичерпним і відображає основні підходи і інтереси вчених щодо оптимізації процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності у вищих навчальних закладах, висвітлює основні напрями і проблематику виконуваних досліджень. Утім він дозволяє виявити низку питань, що сьогодні не знайшли свого висвітлення у наукових дослідженнях. Так, залишається відкритим питання щодо наукового обґрунтування специфіки професійної діяльності вчителя початкових класів і способи її відображення у змісті та технологіях організації його підготовки у вищій школі. Складним є питання щодо підготовки вчителів до створення і використання здоро’язберігаючих, нових інформаційних, ігрових технологій у навчанні молодших школярів. Не менш гостро стоїть проблема визначення особливостей організації та змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи у зв’язку з переходом до суб`єкт-суб`єктної освітньої парадигми, гуманізації освітнього процесу на засадах культуровідповідності.

1.3. Культуровідповідність як новий етап розвитку теорії і практики сучасної освіти

У сучасних умовах модернізації вітчизняної системи освіти на перший план виходить проблема розвитку особистості, здатної адаптуватися до потреб

соціально-економічного і духовного реформування суспільства, забезпечувати їх задоволення і подальший розвиток. Вітчизняні і зарубіжні дослідники, звертаючись до виявлення тенденцій, під знаком яких відбуваються зміни в освіті наприкінці XX – початку XXI століття, підкреслюють, що найбільш характерними є інтеграція всіх виховних сил суспільства; диференціація і індивідуалізація в освіті; демократизація освітнього процесу; гуманізація змісту, цілей і способів організації освітнього процесу (В. Андрущенко [20], І.Аносов [22], І.Бех [53], А.Богуш [67], М.Євтух [165], Ф.Кумбс [252], В.Розанов [408], О.Савченко [424], Ю.Сенко [439], Р.Сингх [449], T. Cottle [522], W. Loch [529] та інші). Ці тенденції безпосередньо співвідносяться з проблемою культурного розвитку особистості в системі всіх ланок освіти у контексті її гуманізації.

Проблеми гуманізації знайшли віддзеркалення практично у всіх сучасних дослідженнях, присвячених визначенню цілей освіти і виховання, сутності і технологіям педагогічного процесу (Ш.Амонашвілі [14], Є.Бондаревська [74], С.Сисоєва [449], О.Суховірський [465], О.Шевнюк [507] та інші). Гуманізація освіти розглядається як процес, що стимулює і спрямовує розвиток особистості як суб'єкта творчої праці, пізнання і спілкування. Принциповим є визнання того факту, що розвиток особистості відбувається як процес освоєння змісту культури, в якому освіта є засобом трансляції культури.

Отже, освіта є соціальним інститутом, головна функція якого полягає у відтворенні культури в людині заради її подальшого власного відтворення в культурі [163].

На межі XX-XXI століття принцип культуровідповідності прийшов на зміну висунутому Я.Коменським принципу «природовідповідності» навчання. Сформульований А.Дістервегом, цей принцип декларує вимогу навчання у контексті культури, орієнтацію освіти на зміст і цінності культури, на освоєння її досягнень та їх відтворення, на ухвалення соціокультурних норм і включення людини в їх подальший розвиток [156].

З погляду сучасної філософії, культурології, соціології, культура несе в собі образ людини, вона ж виявляє, показує цей образ - людині. Культура – це

дзеркало, в якому людина бачить себе і пізнає себе [5, 9, 17, 29, 42, 77, 83, 88 та інші].

Сьогодні багато дослідників вказують на необхідність переходу до нової, гуманістичної освітньої парадигми як засобу забезпечення широких можливостей творчої праці, затвердження самоцінності особистості і здоров'я людини, її індивідуальності, самоактуалізації і саморозвитку. Але становленню такої парадигми, на думку А.Вербицького, заважає низка протиріч між культурою, що розвивається, і домінуючим в освіті способом передавання соціального досвіду від одного покоління до іншого [99]. Зокрема автор визначає протиріччя між:

- орієнтацією учнів на минулі взірці культури, опредмечені в навчальній інформації, і необхідністю їх орієнтації як суб'єктів навчання на майбутній зміст життя і діяльності;
- цілісністю культури і її оволодіння суб'єктом через безліч предметних галузей знання - навчальних дисциплін;
- способом існування культури як процесу і її представленість у навчанні у вигляді статичних знакових систем;
- різноманіттям форм культури, життя і діяльності людини і уніфікованими формами організації освітнього процесу;
- суспільною формою існування культури та індивідуальною формою її привласнення людиною;
- потребою безперервного розвитку людини в динамічно змінному світі і «скінченністю», дискретністю освіти в її класичному варіанті.

На думку багатьох науковців, означені протиріччя можуть бути розв’язані за рахунок звернення до інтеграційно-культурологічної парадигми освіти, що спирається на гуманітарні, культурологічні, етичні основи в їх предметному, інтеграційному вираженні у вигляді загальної культури особистості. Йдеться про заміну парадигми раціонального знання парадигмою культуровідповідної і культуротворчої освіти; про зміну пріоритетів, коли в центрі уваги постає особистість учня та його педагога, їх культура діяльності, поведінки, мислення,

співпраці, а знання і вміння, якими вони володіють, із самоцілі перетворюються у засіб самореалізації особистості, її всебічного розвитку [60, 73, 97, 116 т інші]. Іншими словами, мається на увазі перехід від абсолютизації цінності раціональних наукових знань («знанняцентризм») до усвідомлення, освоєння і реалізації їх в освітній практиці гуманітарних і культурних цінностей («культуроцентризм»), створених людиною заради себе та інших.

Означені зміни відображають результати усвідомлення і осмислення науковцями основних психологічних принципів розвитку людини, які мають бути врахованими при побудові і модернізації системи освіти. До них належать: творчий характер розвитку; провідна роль соціокультурного контексту розвитку; спільна діяльність і спілкування; наявність провідної діяльності і закони її зміни; визначення зони найближчого розвитку; єдність афекту і інтелекту (принцип активного діяча); роль знаково-символічних структур, що опосередковують свідомість; інтеріоризація і екстеріоризація, нерівномірність розвитку [111, 112, 117, 146, 180 та інші].

С.Гессен, ще на початку минулого століття переконливо довів, що про освіту в справжньому сенсі можна говорити лише там, де є культура [126]. На його думку, освіта визначає культуру індивіда і віддзеркалює її. По відношенню до будь-якого народу, культура є сукупністю нескінчених цілей його буття. В свою чергу, по відношенню до індивіда, освіта є невичерпним завданням опанування культурного способу життя [126, с.35].

За визнанням багатьох авторів, культурно-гуманістичні функції освіти виявляються:

- у розвитку духовності людини, її сил, здібностей і вмінь, що дозволяють долати всі життєві перешкоди і труднощі;
- у формуванні характеру і моральної відповідальності особистості в процесі адаптації до соціальної і природної сфер життєдіяльності;
- у потенційному забезпеченні можливостей людини в особистісному і професійному зростанні і творчій самореалізації;
- у володінні особистістю засобами, що забезпечують досягнення

інтелектуально-етичної свободи і особистої автономії в суспільстві;

- у створенні умов саморозвитку творчих сил індивідуальності і розкриття її духовних потенцій [49, 64, 110, 183, 190, 196 та ін.].

Одним з найбільш значущих висновків, що витікають з осмислення культурно-гуманістичних функцій освіти, є визнання їх загальної спрямованості на гармонійний розвиток особистості на основі принципів культуровідповідності, антропологізму, гуманізму, які дозволяють подолати відрив особистості від традицій культури, культурних надбань людства (В.Біблер [58], Є.Бондаревська [73], А.Вербицький [99], В.Зінченко [179], Г.Ільїн [187], Н.Крилова [237], В.Розанов [408], М.Розов [410], О.Савченко [425], Ю.Сенько [439], Р.Сингх [445], В.Сластьонін [451], L. White [534] та ін.).

Сучасна психологія і педагогіка виходять з тези, згідно якої природне входження дитини в соціальне життя здійснюється тільки через оволодіння культурою. Зважаючи на це основним простором діяльності педагога, вихователя стає створення спеціально організованого, культурного середовища, придатного для розвитку дитини як особистості. Надання їй допомоги у процесі знаходженні свого місця в культурі, виборі моральних цінностей, середовища життєдіяльності, способів культурної самореалізації і знаходження культурної ідентичності стають основними завданнями діяльності педагога у створюваному ним культурному середовищі освітнього процесу. Вочевидь, що вирішення цих завдань вимагає відповідної підготовки педагога, здатного ввести дитину в культуру, навчити її бачити, відчувати, думати, адаптуватися до життя і здійснювати акти творчої самореалізації і життєвого самовизначення у рамках наявної культури.

Відомо, що соціалізація дитини відбувається у процесі спільної діяльності і спілкування оточуючими людьми в певному культурному середовищі. Її продуктами виступають ставлення індивіда до світу, його соціальна позиція, самосвідомість, ціннісне смислове ядро світогляду, інші компоненти індивідуальної свідомості, зміст яких вказує на те, що особистість привласнює собі з соціального досвіду, скільки бере, яким чином ці надбання якісно

переробляє, якого надає їм значення і сенсу [113, 245,323, 409, 426, 472 та інші].

В означеному процесі освіта виявляє себе частиною культури, яка, з одного боку, живиться нею, а з іншого — впливає на її збереження і розвиток через людину, що здобуває освіту і таким чином опановує культуру. Реалізація культуротворчої функції передбачає відбір культуровідповідного змісту і відтворення в освітніх структурах культурних зразків і норм, що проектують реальні елементи культурного середовища, культуровідповідного устрою суспільного життя людей. Необхідною умовою цього є не лише інтеграція освіти в культуру, а і навпаки, культури — в освіту. Культуру не можна зберегти інакше, як через людину. Для цього освіта повинна закласти в неї механізм культурної ідентифікації.

Практичне втілення принципу культуровідповідності в освіті залежить від наявності в самого вчителя культури. Саме культурою педагога визначається, яким чином буде впроваджена в конкретному освітньому процесі та чи інша технологія, які цілі досягатимуться в освітньому процесі, які завдання будуть вирішуватись і якими засобами. Діяльність педагога реально забезпечує у культурі канал освіти, через який проходить найбільш важливий і специфічний для даної культури зміст, маючи на меті, що він стане надбанням конкретного індивіда і відтвориться в його діяльності.

Канал освіти специфічний тим, що він знаходиться всередині культури і створений цією культурою. Через нього культура відтворює і відроджує себе, щоб знову повернутися до себе, збагаченою досвідом нових освічених поколінь. Однак робота каналу освіти ефективна тоді, коли його структура відповідає структурі культури, логіці організації її матеріалу: культурний зміст не проходить через канал освіти, якщо його форма, структура, спосіб функціонування не відповідатимуть особливостям самої культури [246, 409].

Культура, в якій складались основні риси сучасного освітнього, навчально-виховного процесу, зміст його елементів та принципи взаємодії, визначається ученими як культура нового часу (О. Арнольдов [29], Н. Асташова [33], М. Бахтин[46], В. Бенин[48], Б. Бим-Бад[60], Л. Буєва[83], О.

Бухкин[84], Т. Бухтина[86], І. Відт[101], Г. Вижлецов[114], Г. Гайсина[116], С. Григорьєва[138], Н. Гусєва[146], Є. Захарченко[175], М. Злобин[180], Г. Ільїн[187] та інші). Її основною ознакою є те, що вона складалася і існує як культура "галузева", що обумовлене прогресуючим розподілом праці в суспільстві і створенням відповідних цьому розподілу суспільних відносин, способами пошуку, збору та збереження будь-якої інформації тощо.

Оскільки культура нового часу формувалася як культура раціоналістична, кожна з галузей життєдіяльності людини, суспільства в культурі виступає раціонально організованою системою зі своїми вихідними принципами і правилами переходу від одного стану до іншого, від одного рівня знання до іншого. Логіка послідовності операцій в науковому пізнанні, так і будь-якій іншій діяльності стає визначальною при їх плануванні та організації. Пошук вихідних підстав, які задовольняли б вимогам логіки і розуму, стає найважливішим завданням науки і філософії. Розподіл змісту знання в науці на вихідне, фундаментальне і похідне знання стає основою ієрархії знання і поділу його на "порції", які відображаються у змісті освіти і підносяться учневі в певній послідовності. Так народжуються "ступені освіти" як особлива організація освітнього простору нового часу.

В освіті зміст галузевої культури акумульовано в навчальних предметах. Тому сьогодні головний структурний елемент в освіті – навчальний предмет. Але для того, щоб він був відтворений, необхідні певні дії: того, хто володіє змістом навчального предмета і готовий його передати іншому (вчитель), і того, хто має бажання, намір оволодіти цим змістом (учень). Комунікація учителя і учнів, яка виникає у спеціально організованому просторі освіти, об'єктивує процес передавання культурного змісту. Суттєво, що організація процесу передавання змісту, - навчання, - відбувається способами, адекватними природі і характеру суспільних відносин, народжуваних і підтримуючих існування «галузевого» розподілу культури.

Дослідники підкреслюють, що культура нового часу - це культура монологічна, культура одного голосу - розуму. Звідси домінантна роль учителя у

педагогічній дії, бо він представник розуму і знає відповіді на всі питання. Учитель є джерелом істини для учня, він перевіряє, наскільки цей учень спіткав істину і вміє відтворити її. Нарешті, культура нового часу - це культура утилітаристська. Ідея користі, корисності, застосовності чого-небудь до справи стала культурною домінантою і визначає логіку осмислення будь-якого культурного змісту. Звідси орієнтація системи освіти на підготовку випускника для вищого навчального закладу, виробництва, життя, що завершує атестацію людини на соціальну зрілість.

Основні принципи системи освіти культури нового часу - це сцієнтизм (орієнтація на науку), диференціація знання у змісті освіти, ступінчастість підготовки, монологізм і авторитарність, утилітарність (освіта для...). Щоб успішно діяти в освітньому просторі, організованому за такими принципами, його суб'єкти мають бути спеціально підготовленими: вчитель - навчанню інших, учні – сприйманню і опрацюванню того, що надає йому учитель.

Зазначені принципи побудови освіти в культурі нового часу відповідали принципам організації самої культури. Упродовж тривалого часу така система добре справлялася зі своїми завданнями – навчати і виховувати готового до функціонування у раціонально організованому суспільстві індивіда. Проте наприкінці XX століття стає зрозумілим, що побудована для передавання спеціалізованого і ієрархічного знання, у якому акумульовано зміст надбань культури, освіта більше не справляється зі своїм завданням (О. Анисимов [21], І. Аносов [22], В. Бенин [48], В. Біблер [58], Б. Бим-Бад [60], Є. Бондаревська [73], А. Валицька [92], Н. Гусєва[146], О. Дахнин [151], В. Колесников [215], В. Конев [221], Н. Крилова [237], М. Розов [410], О. Шевнюк [507] та ін.).

Об'єм знання у сучасній культурі не тільки значно перевищив реальні можливості передавання його через освіту, але й продовжує неухильно зростати швидкими темпами. Подвоєння кожних 7-10 років наукової інформації, швидке оновлення технологій у виробництві привели до того, що зміни у змісті освіти в середній і вищій школах перестали реально встигати за темпами зростання змісту нового знання, що постійно створюється наукою, суспільною і

виробничою практикою.

Не менш важливим є той факт, що масовість освіти, демократизація середньої і вищої освіти, як найкращі здобутки суспільних відносин культури нового часу, прийшли в протиріччя з принципом розподілу учнів за рівнем засвоєння знання. Зважаючи на це, освіта, навчальні заклади змушені або знижувати критерії оцінювання знань, орієнтуючись на невстигаючих учнів, або розділяти школи на "елітарні" і "масові", що порушує принципи демократизації освіти.

Нарешті, система освіти, що склалася в культурі нового часу, націлена на навчання, а не виховання, на "освіченість розуму", а не "освіченість душі". Виховання може бути присутнім, але зміст і структура освітнього простору не передбачає його в якості головної мети, основного способу передавання змісту культури. Вченими доведено, що виховний ефект освіти виникає або в результаті самостійного пошуку учнем сенсу усвідомлюваних знань, або є результатом особистого спілкування вчителя і учнів, де цей сенс виявляється, обговорюється і усвідомлюється як особистісна і суспільна цінність (І. Бех [53], Н. Крилова [237], Д. Леонтьєв [261], В. Налимов [313], [323], О. Пехота [386], Д. Ронзин [412], О. Савченко [425], В. Сластьонин [451], О. Шевнюк [507], Н. Щуркова [515], L. White [536]).

Філософи, психологи, педагоги, абстрагуючись від національних особливостей культур і звертаючи увагу тільки на логіку організації сенсу (значень) у сучасній культурі, підкреслюють низку її особливостей. Вони зазначають, що сучасна культура перестає бути культурою галузевою.

Соціальний і культурний розвиток нашого часу неухильно проходить під знаком інтеграції, руйнування будь-яких переділок. Відображення цієї тенденції у науці виявляється у тому, що найчастіше нові відкриття виникають на межі різних галузей знання,а вирішення наукових завдань потребують зусиль учених різних спеціальностей і вироблення для цього спільної мови. Відбувається об’єктивна інтеграція науки і виробництва, про що свідчить науково-технічна революція; інтеграція мистецтв, на тлі якої виникають синтетичні мистецтва

кіно, телебачення, світломузики, естрадних шоу тощо; інтеграція типів і стилів життя через усунення відмінностей між міським і сільським способом життя, що призводить загального стилю і загального ритму життя для багатьох країн і регіонів. Як результат цих процесів, замість галузевої культури нового часу, за визначенням А.Моля, виникає сучасна "мозаїчна" культура [307].

Особливість мозаїчної культури складається з безлічі дотичних, але не утворюючих самостійних конструкцій, галузей, фрагментів, де немає чітких меж між одним поняттям та іншим, між одним змістом й іншим. Прообразом цієї культури виступає телевізійний екран, на якому в будь-якому довільному порядку може з'являтися різний зміст: новини, музика, спектаклі, публіцистика, філософія, релігія і таке інше. Реальним проявом нової культури є інтернет, де у зв'язках гіпертексту задіяна інформація найрізноманітнішого типу, різного змісту і різної спрямованості [246, 247].

Отже, в сучасній культурі формується новий тип раціональності, принципи якого тільки починають з'ясовувати філософи XX-XXI століть. Але вже сьогодні зрозуміло, що на відміну від культури класичної раціональності, що веде думку до змісту знання через лаву жорстко зв'язаних між собою понять, етапів, у сучасній культурі думка рухається за "випадковими" траєкторіями. Домінувальним способом мислення стає асоціативність. Уміння схопити, зрозуміти нове, таке, що з'явилося тут і зараз, уміння вписати це нове у свою діяльність, відмовившись від наявного стереотипу, складає особливість типу мислення сучасної культури [238, 248, 255 та інші].

Здатність не лише бачити типове в явищах і подіях, але й помічати і розуміти особливе й індивідуальне, не відкидаючи його в ході роздуму і пізнання, також входить до стилю нового мислення. Логіка руху думки визначається не віднесенням до якогось початкового і фундаментального визначення або поняття, а віднесенням до інтересу й цінності, з яких виходить суб'єкт і які він стверджує своєю діяльністю у її продуктах. Послідовність і однозначність такого "учасного мислення" виявляється, як зазначав М.Бахтін, "підписом" особистості, яка діє, її відповідальністю за свою постійність, що

входить до самої тканини культури як аксіологічного способу мислення [46].

Отже, сучасна культура - це культура діалогу, а не монологу. В.Біблер відзначає, що культура за своєю природою взагалі діалогічна, а сучасна культура це виявляє найяскравіше, несе в собі енергію і силу діалогу, завдяки яким актуалізуються будь-які сенси культури, виявляє і формує себе особистість [57].

Оскільки "сучасне мислення" завжди особистісне, то культура неминуче повинна включати різномаїття особисто зорієнтованих думок, кожна з яких не лише має право на існування, але й набуває своєї визначеності тільки у відношенні до інших думок, тобто через діалог. Сучасна культура - це культура зорієнтована на сьогодення, живе "із сьогодення", "від сьогодення", "заново". Це вимагає усвідомлення того, що тільки сьогодення є реально наявним буттям, що минулого, майбутнього немає, а тому будь-яке творіння людини реальне тільки в теперішньому часі, саме воно визначає і майбутнє, і має минуле як свою історію. Вирішуючи проблеми сьогодення, людина влаштовує майбутнє, але майбутнє не може вирішувати жодних поточних проблем її реального життя.

Один з найважливіших принципів сучасної культури, сформульований А.Швейцером – це благоговіння перед життям [415]. Сучасна культура зорієнтована не на користь, а на самоцінність людини як унікальності, як особистості, як єдиного джерела продуктивного діяння.

Б.Бім-Бад [60], Г.Вижлецов [116], Г.Ільїн [188] та інші вчені підкреслюють, що на відміну від культури нового часу просвітницького типу, зорієнтованої на знання-інформацію, сучасна культура зорієнтована на думку, на народження живої думки у свідомості конкретної людини, а не у просторі трансцендентальної загальної свідомості. Думка, на відміну від знання-інформації, виникає у ситуації незнання, яка долається тільки активністю самої людини. З цього випливає висновок, освіта повинна формувати думку, а не знання. Формування ж думки як живого стану свідомості можливо тільки через становлення особистості, її самовизначення відносно власної думки і думок

інших.

Ось чому, на думку багатьох дослідників, уся структура освіти, відповідної сучасній культурі, має бути підпорядкована вихованню особистості [22, 29, 33, 53, 58, 75, 77 та інші]. Вони наголошують, що життя і розвиток людини сучасної культури базується не на пізнавальній здатності, яка не виступає культуроутворюючим чинником, а здатності визначати межі значущого і незначущого для прояву своєї активності. І цю культурну здатність повинна розвивати і формувати в людині система освіти.

Сучасна освіта не повинна бути утилітарною. Школа не повинна готувати для життя, вона сама має бути особливим життям, у якому живе людина, що стає особистістю. При цьому школа не повинна орієнтуватися на прямі та безпосередні впливи на особистість: остання народжується тільки зусиллями самої людини. Завдання школи полягає у формуванні "людини культури", здатної працювати із знаннями, тобто осмислювати те, що в них відображено, мислити, працювати з різними типами мислення, з ідеями різних культур.

Початковій школі у цьому випадку надається особлива роль. Вона має сформувати в учнів такі базові знання, вміння, навички, які сформують їх визначальне ставлення до пізнання навколишнього, як світу створеного людиною. Початкова освіта має озброїти учнів способами пізнання і мислення, що розкривають і пояснюють оточуючий їх світ у людському вимірі, світ речей, створених людиною для задоволення власних потреб і корисних, цінних для інших. З цього погляду математика, письмо, мова грамота та інші предмети, які вивчаються у початкових класах, набувають іншого значення і сенсу. Вони стають інструментами, створюваними людиною, щоб вирішувати свої життєві повсякденні проблеми. Вміння користуватися цими інструментами, розуміти їх призначення і можливості відкриває перед учнями простір пізнання способів їх удосконалення в галузевому науковому знанні.

Орієнтація педагогічної дії на формування "людини культури" передбачає введення і використання у структурі освітнього простору, принаймні, двох нових елементів. Перший елемент складають сучасні технічні засоби навчання,

передусім, комп'ютер зі всіма його пристроями, який замінює учителя у ролі транслятора предметного знання. Нові технології навчання, засновані на застосуванні комп'ютера, використанні інформації на лазерних дисках, інформації у мережах дозволяють у багато разів прискорити і збагатити процес оволодіння учбовою інформацією. При цьому інформація, що розшукується завдяки комп'ютеру, не залишає реципієнта пасивним, а залучає його до її обробки, компонування, систематизації, класифікації, узагальнення тощо.

Внаслідок такої роботи у свідомості учня виникають питання, обговорення яких повинен організувати вчитель, а за потреби і декілька вчителів, фахівців з різних галузей знання. У такому випадку навчання не обмежується одним предметним змістом, а перетворюється на діалог учня і вчителя. Таким чином зникає асиметрія педагогічної комунікації, оскільки в діалозі всі учасники рівноправні. Крім того, усувається її монопредметність.

За цих умов принципово змінюється функція діяльності вчителя, що викладає окремі предмети. Він повинен працювати не з предметом, тією інформацією, якою володіє, а з учнями безпосередньо, розробляючи навчальні програми на основі використання різноманітної інформації, підбираючи відповідні матеріали для її узагальнення.

Технологія використання комп’ютера, зокрема, інтернета в навчанні перетворює монолог вчителя на полілог, у якому відбувається поєднання різних сенсів і значень, що відтворюють мозаїчність сучасної культури. Отже, використання сучасних інформаційних засобів у навчальному процесі приводить структуру і зміст освітнього процесу у відповідність зі структурою сучасної культури і ставить кожного учасника педагогічної дії у нову позицію стосовно взаємодії з культурним середовищем. Учитель як керівник і організатор нової структури освітнього процесу за цих умов працює не зі знаннями-інформацією, а з певною культурною ситуацією, за якою в учня народжуються знання-думки.

За визначенням філософів, культурологів, знання-інформація відбивають сталі уявлення «про» культуру, які потрібно засвоїти. Це певний об’єм навичок

і стандартів поведінки, набір наукових знань і методів пізнання, знання мов природних (рідної, іноземної) і штучних - мови мистецтва, мови поведінки, мови релігії тощо. Знання-думки відображають живий стан роздумів індивіда, сенси і розуміння, які народжуються у свідомості індивіда в результаті його власних зусиль і завдяки власним спостереженням «в культурі». Знання-думки завжди є результатом індивідуального продуктивного акту пізнання, який на рівні свідомості певної індивідуальності, є актом творчим. Знання-думки - це те, що людина створила сама. Для учня - це відкриття себе і свого місця у житті, відкриття і побудова для себе власного культурного світу, який найчастіше збігається зі світом, що існує, але від цього не перестає бути його власним здобутком.

Завдання учителя полягає у тому, щоб створити ситуацію думки, або ширше - ситуацію культури, у якій і він сам, і його учні спільно працюючи, йдуть до народження знань-думок. Природа і суть ситуації культури виявляється у діалозі. Змістовними елементами діалогу як діяльності виступають питання і відповідь, бо питання і відповідь існують у різних свідомостях, передбачають взаємодію різних свідомостей, навіть якщо запитання ставить людина собі сама.

Отже, функція сучасного учителя полягає у тому, що організувати діалог, залучаючи учнів до ситуації роздуму. Вочевидь, таких учителів необхідно спеціально готувати у вищих навчальних закладах педагогічного профілю. Основою професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя має бути не логіка предмета, психологія і методика навчання, а логіка культури як відображення філософії людини разом з її гуманітарною основою.

Узагальнюючи думки науковців на сутність і призначення освіти, можна дійти висновку, що сучасна педагогіка принципово змінює свої методологічні підстави і ними стають філософія культури і філософія людини. Сучасна людина живе у світі культури, тому її знання має бути організоване як знання культури, і вчитель повинен уміти це робити. Культура повинна стати плоттю самої освіти, визначивши його структуру, логіку дії учителя і його учнів,

стратегію і тактику організації всього освітнього процесу .

Організація педагогічної діяльності на основі знання логіки культури і побудова структури освітнього процесу відповідно до логіки культури вимагає розбудови навчально-виховного процесу як "соціуму культури", спрямовуючи його на формування людини культури. Все це вимагає від учителя іншої системи здібностей, загальної і професійної культури. Зміна культурних цінностей освіти торкається змісту культури самого педагога. Як соціокультурна цінність вона потребує принципової переорієнтації педагогічної освіти, що передбачає:

- націленість змісту, форм і методів підготовки вчителя на принципи культуровідповідності, природовідповідності, продуктивності, мультикультурності та індивідуалізації;
- відмову від підготовки майбутнього вчителя до ролі викладача предмета та орієнтацію її на розвиток індивідуальної і професійної культури педагога в широкому сенсі.

На завершення нагадаємо, що за світовими стандартами якість освіти визначають за її спроможністю забезпечувати культурну ідентифікацію особистості. За визначенням П.Гуревича, культурна ідентичність - «це самовідчуття людини всередині конкретної культури» [143, с.232], уявлення кожного про себе як індивідуальності, переживання себе як частки певної культурної системи, знаходження сенсу у власному культурному самовизначенні. Сприяти культурній ідентичності особистості – одне з головних завдань сучасної освіти.

1.4 Феномен «культура вчителя» у науково-педагогічних дослідженнях

Послідовна гуманізація освіти, осмислення її цілей, завдань, технологій відповідно принципу культуровідповідності зумовлюють необхідність оновлення і модернізації системи підготовки вчителів до професійної діяльності. Наприкінці XX – початку XXI століття увага науковців

зосереджується на розробці фундаментальних проблем вищої педагогічної освіти. Поряд зі створенням дидактичних систем і моделей організації підготовки вчителів, що забезпечують інтеграцію всіх складових цього процесу, впровадження кредитно-модульної технології, європейських стандартів якості освіти, предметом багатьох досліджень стає культура вчителя.

Думки про культуру вчителя, важливість її прояву в різних аспектах його діяльності висловлювали П.Блонський, П.Каптерєв, А.Макаренко, К.Ушинський, С.Шацький і багато інших видатних педагогів. Так, В.Сухомлинський, наголошуючи на схильності, любові до дітей як однієї з найбільш значущих рис особистості вчителя, пов'язує її з його педагогічною культурою, зокрема з культурою прояву почуттів. Він підкреслював: «Якщо вчитель вдумливо аналізує свою роботу, в нього не може не виникнути інтересу до теоретичного осмислення свого досвіду, бажання з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки між ланцюжками учнів і власною педагогічною культурою» [466, с. 449-450].

У різному контексті про культуру вчителя, педагогічну культуру згадують філософи, психологи, педагоги. Але предметом цілеспрямованих наукових досліджень вона стала лише наприкінці XX століття. З початком активної розробки культурологічного напрямку у філософії, соціології, педагогіки и психології проведено дослідження, присвячені загальнотеоретичним основам педагогічної культури (О.Барабанщиков [38], Є.Бондаревська [73], В.Гриньова [139], В.Сластьонін [451] та інші) та її окремим аспектам: методологічному (В.Краєвський [234], В.Сластьонін [451]); гуманітарному (Г.Гайсина [116]); морально-естетичному (Н.Крилова [237]); технологічному (М.Левіна [257], Н.Руденко [417]); духовному (О.Силяєва [444], Н.Щуркова [515]) та іншим. У цих роботах педагогічна культура розуміється як важлива частина загальної культури вчителя, що виявляється у системі професійних якостей і особливостях педагогічної діяльності.

Аналіз культури вчителя у її загальному і специфічних видах проводиться у соціально-історичному, соціально-педагогічному, психолого-педагогічному

аспектах. Обговорюються природа і зміст загальної, педагогічної, психологічної, професійної культури вчителя на різних рівнях його соціального та індивідуального буття; співвідношення і особливості різних форм її існування; умови та засоби, що забезпечують її формування у процесі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності.

У соціально-педагогічному аспекті педагогічна культура досліджується як сфера людської практики, «концентрований досвід людських сутнісних потенцій» з виховання підростаючого покоління, сфера взаємин, спосіб трансляції культурних цінностей. У соціально-історичному аспекті вона визначається як універсальна характеристика педагогічної реальності, сукупність педагогічного досвіду, що набуто за час існування всіх наявних світових цивілізацій і історичних періодів їх розвитку (О.Анісімов [21], Є.Бондаревська [74], О.Булкін [84], І.Відт [100], Г.Віленський [102], Є.Захарченко [174] та ін.).

Автори розглядають педагогічну культуру як складну відкриту систему, що самоорганізується, інформаційно забезпечується та спрямовується наукою, мистецтвом, релігією, морально-етичними постулатами суспільства, практичним досвідом людства. Водночас, вона репродукує і транслює новим поколінням духовно-естетичні, морально-етичні цінності окремої людини, суспільства, нації і всього людства.

На думку Є.Захарченка, педагогічна культура - це «частка загальнолюдської культури, що інтегрує історико-культурний педагогічний досвід і регулює сферу педагогічної взаємодії» [174, с.38]. Зважаючи на це, автор підкреслює, що професійна підготовка майбутнього вчителя повинна забезпечувати освоєння досягнень педагогічної культури різних епох, цивілізацій, а також національної культурно-педагогічної традиції.

Думку про те, що педагогічна культура - це якісна характеристика особистості не лише окремих педагогів, але й інших людей, які навчають і виховують дітей обґрунтовує Є.Бондаревська [73]. Вона підкреслює, що «оскільки педагогічна культура виконує функції збереження, передавання,

стимулювання, розвитку людської культури в цілому, то ми з повною підставою можемо стверджувати, що вона є універсальним феноменом, властивим усім суспільним суб'єктам на різних рівнях їхньої життєдіяльності і стосунків» [73, с.26]. Отже педагогічна культура як соціальне явище може бути властива не тільки вчителям, а й батькам, керівникам, тобто всім, хто займається виховною практикою на професійному і непрофесійному рівнях. Але поряд з цим, Є.Бондаревська зазначає, що висока педагогічна культура має розглядатись як головна характеристика особистості, діяльності і педагогічного спілкування учителя. Вона реалізується як динамічна система педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності, особистих досягнень учителя у створенні зразків педагогічної практики та їх цінності з позиції людини культури.

Слід зазначити, що педагогічна культура часто розглядається у дослідженнях, присвячених аналізу особливостей педагогічної діяльності, вивченню педагогічних здібностей, педагогічної майстерності вчителя (А.Деркач, Н.Кузьмина та інші). Способом життєдіяльності, інструментом реалізації індивідуальних творчих сил у людській діяльності називає цей феномен В.Сластьонін [453].

О.Барабанщиков [38] педагогічну культуру вважає частиною особистої культури педагога, важливою складовою його загальної культури, в якій втілений його досвід виховання дітей. На його думку, педагогічна культура виявляється в усталених особливостях свідомості, поведінки і діяльності вчителя.

Ще один аспект, через який розкривається сутність педагогічної культури, пов'язаний з виділенням її прогностичної і рефлексивної функцій, що підкреслює здібність носіїв цієї культури до передбачення, прогнозування педагогічних дій (Б.Вульфов [110], Г.Гайсина [116], В. Гриньова [139], Т. Сидоренко [443] та інші). У цьому контексті під педагогічною культурою розуміється ступінь усвідомлення учителями своєї діяльності і особливостей співпраці і взаємодії з усіма учасниками цього процесу, рефлексивне ставлення

до навчання і виховання, результатів їх зв'язку із життям.

Найбільш повно і послідовно педагогічна культура вчителя розглядається у дослідженні В.Гриньової [139]. Автором у теоретико-методичному аспекті обгрунтовано концепцію конструювання змісту педагогічної культури студентів як системи педагогічних цінностей. Сформованість означеної культури в дослідженні розглядається головною метою і результатом професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що відбувається на матеріалі вивчення усього циклу педагогічних дисциплін. За визначенням В.Гриньової, педагогічна культура - це видове поняття духовної культури і виступає інтегрованою динамічною характеристикою особистості майбутнього вчителя, відносно стійкою відкритою саморегульованою системою взаємопов’язаних цінностей, яка зумовлює його професійно-педагогічну діяльність гуманістичної спрямованості [139, с.16].

Педагогічна культура постійно розвивається за рахунок зв’язків із загальною культурою особистості, професіоналізму її педагогічної діяльності, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей учителя. У концепції В.Гриньової педагогічна культура вчителя розглядається елементом інших - більш складних систем, що функціонують в освіті і суспільстві. Зважаючи на це, автором розроблено теоретичну модель педагогічної культури як особистісного утворення, що забезпечує єдність загальнонаукової, культурологічної, психолого-педагогічної та прикладної підготовки майбутнього вчителя. Структуру цієї культури визначає сукупність стійких педагогічних цінностей, оволодіння якими майбутнім учителем забезпечує їх особистісну значущість.

На нашу думку, всі наведені міркування щодо сутності педагогічної культури мають право на існування. Але виділення окремих функцій, сфер прояву педагогічної культури без встановлення зв'язків і залежностей між ними, без визначення одиниці аналізу педагогічної культури не дає цілісного уявлення про неї. Крім того, сутність культури вчителя не співвідноситься з чинниками, що зумовлюють її формування. Зазначене коло питань стало критерієм вибору досліджень, присвячених проблемі формування культури вчителя, що

аналізуються нижче.

Так, Т.Іванова розглядає сутність і формування культури педагога з позицій культурологічної підготовки [182]. За концепцією автора, метою цієї підготовки є соціокультурний розвиток майбутнього вчителя, що представлено в генезисі функцій, які особистість послідовно знаходить у соціокультурній і професійній діяльності, що формується. Зокрема, це функції визначення сенсів, включення і підготовки особистості до діяльності в різних соціокультурних середовищах, рефлексії, побудові «Я-образа», творчій самореалізації, автономності і відповідальності, самодостатності, здібності до відповідального вчинку тощо.

Обґрунтовуючи актуальність і науковий апарат свого дослідження, автор виходить з того, що дослідження у галузі гуманістичної педагогіки і психології об'єднують у собі ідеї різних напрямів, течій, шкіл (екзистенціалізм, педоцентризм, педагогічна футурологія), але загальним для них є визнання унікальності, неповторності особистості.

Т.Іванова констатує, що найбільш поширеною у дослідженні проблеми загальнокультурної підготовки вчителя є методологія, що спирається на:

- антропологічний підхід, у контексті якого вчитель розглядається не тільки як суб'єкт культури, але й її об'єкт, оскільки він не тільки відтворює, «опредмечує» культуру в нових поколіннях людей, і водночасно сам є її «продуктом»;

- культурологічний підхід, що розуміється як сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов задля засвоєння і трансляції педагогічних цінностей і технологій, які забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності [182, с.8].

Однак найважливішим у проектуванні загальної культури майбутнього вчителя дослідниця вважає діяльнісний підхід, спрямований на визначення структури і змісту основних видів і завдань професійно-педагогічної діяльності фахівця конкретної спеціальності в «справжньому» і проектованому

«майбутньому». Саме цей підхід, на думку Т.Іванової, визначає стратегію проектування загальної культури майбутнього вчителя і створює найбільш гнучкі інваріантні «траєкторії розвитку» і самореалізації особистості в професійно-педагогічній діяльності.

Соціокультурний розвиток людини в дослідженні, що аналізується, розглядається у 3-х основних формах:

1) засвоєння культури наявної дійсності, оволодіння накопиченим людством культурного багатства (дія особливих інкультураціоних і аккультураціоних процесів, де найважливішу роль відіграє індивідуалізація і отримання кожним студентом своєї культурної ідентичності);

2) культуротворчої діяльності, оскільки творчість, спрямована на створення і засвоєння культури, є складовою частиною і необхідною умовою суспільного розвитку;

3) особистісного прояву культури (культура мислення, сенсорна (емоційна) культура, культура поведінки і спілкування тощо).

На думку Т.Іванової, загальнокультурна підготовка, у процесі якої здійснюється соціокультурний розвиток особистості, полягає у тому, щоб спонукати майбутнього вчителя як основного цінителя і творця культурних цінностей до розвитку себе в культурі. При цьому під загальнокультурною підготовкою майбутніх учителів розуміється процес, у якому «на основі створення цілісної системи умов: єдності змісту, форм, засобів і методів освіти, відбувається духовний розвиток і виховання людини культури і моральності, спрямованої на пошук шляхів засвоєння і передавання культуротворчого досвіду людства підростаючому поколінню» [182, с.14].

Зважаючи на це, основними завданнями загальнокультурної підготовки автор визначає: формування загальної культури майбутнього вчителя, виховання високих культурних потреб і інтересів, вдосконалення особистісної, діяльнісної, комунікаційної культури, усвідомлення свого місця у діалозі культур, а також розвиток культурної і професійно-педагогічної самосвідомості. Автор наголошує, що принципи загальнокультурної підготовки майбутнього вчителя у

педагогічному вищому навчальному закладі мають бути однаковими для всіх факультетів. Їх реалізація багато в чому залежить від бажання і вміння студентів прийняти на себе відповідальність за власну підготовку, в тому числі і загальнокультурну. За таких принципів:

- навчання, освіта і самоосвіта майбутніх учителів повинні будуватися на особистісній зацікавленості студента, його індивідуальних інтересах, здібностях до засвоєння, трансляції і відтворення культури;

- студенти мають бачити перспективи власної професійної підготовки, самоосвіти і самовиховання, де формується їх здібність до самореалізації у культурі,

- сама професійна підготовка студентів має бути спрямована на усвідомлення і цілеспрямоване перетворення ними навчальної діяльності у майбутню професійно-педагогічну діяльність і педагогічну майстерність.

Домінантою в організації та забезпеченні загальнокультурної підготовки студентів педагогічного вищого навчальног закладу дослідниця вважає особистісно - діяльнісний і системний підхід, відповідно яких кожній особистості пропонується право вибору об’єктів для власної думки, пошукової діяльності, з обов’язковим подальшим створенням власного інваріантного плану діяльності навчання учнів.

Важливою нам уявляється думка автора, згідно якої розвиток культури майбутнього фахівця неможливий без створення нового педагогічного середовища, особливого культурного простору, що припускає співдружність педагогів і студентів як однодумців культурно-освітнього процесу.

Під загальною культурою особистості вчителя Т.Іванова розуміє культурно-орієнтований творчий світогляд і поведінку, що засновані на позитивно-соціальному ставленні до себе та інших, професійно-педагогічної діяльності й дійсності. Загальна культура особистості вчителя будується на тлі позитивного ставлення до професії, самоусвідомлення себе мислячим суб'єктом культури, рефлексії, засвоєнні інваріантних способів мислення і творчої професійно-педагогічної діяльності, що, загалом, у системі підготовки вчителя

вимагає інтеграції загальнонаукових, загальнокультурних, художньо-естетичних знань. [182, с.28].

На жаль, автор не наводить більш чітких, конкретних показників загальної культури вчителів і критеріїв її сформованості. Це не дозволяє виокремити це новоутворення серед інших проявів особистості та її діяльності. Не визначено також, яким чином, якими педагогічними засобами забезпечується організація нового педагогічного середовища і в чому виявляється його культурна особливість.

І.Артемьєва [30], звертається до проблеми формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у контексті їхньої підготовки у вищому навчальному закладі. Автор наголошує на тому, що навчання майбутніх учителів методики викладання шкільних дисциплін необхідно кваліфікувати як прилучення до базових сенсів і форм викладацької діяльності, тобто до методичної культури. Вона підкреслює, що для випускників педагогічного вищого навчального закладу, зорієнтованих на роботу в початковій школі, оволодіння методичною культурою є особливо значущим: адже їм доводиться вести декілька предметів з урахуванням розвитку різних методик навчання, тенденцій інтеграції і спеціалізації у науці.

Обґрунтовуючи ідею наукової концепції, автор виходить з того, що інтенсивний пошук і впровадження інноваційних освітніх технологій мають культурологічну і гуманістичну спрямованість і зорієнтовані на забезпечення оптимальних умов для розвитку і саморозвитку особистості учня, студента, їх творчого потенціалу. Отже, потреба вдосконалення методів і форм навчання стимулює вчителів до підвищення рівня педагогічної культури, активізації інноваційної діяльності, що неможливо без розвитку методичної складової його діяльності.

За визначенням автора, методична культура вчителя початкових класів уявляє собою результат системного засвоєння норм і цінностей виховуючого і розвивального навчання, творчої діяльності сучасного педагога, культурного потенціалу суспільства. Успішне формування у студентів методичної культури

вимагає стимулювання ціннісної мотивації навчання; створення необхідного культурно-освітнього середовища; поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників професійно-особистісного становлення; взаємозв'язок теоретичної і практичної підготовки [30].

Головним предметом засвоєння у формуванні методичної культури майбутніх учителів початкових класів, за визначенням автора, виступають цінності, критерії і механізми творчої праці педагога, спрямованої на збагачення духовного світу дитини, розвиток її пізнавальних сил і здібностей. У цьому процесі пріоритетними видами і формами спільної діяльності викладача і студентів є аналіз педагогічного досвіду; рішення методичних задач; захист проектів; діалогові лекції; педагогічна практика, що припускає співпрацю і співтворчість усіх суб'єктів освітнього процесу.

Слід зазначити, що у дослідженні І. Артемьєвої, що аналізується, використано декілька філософських підходів, які утворюють його методологічну базу. Аксіологічний - для визначення змісту цінностей як регуляторів і орієнтирів загальної і професійної освіти, оскільки цінності визначають форми діяльності і поведінки майбутнього педагога, за допомогою їх осмислення можна спрогнозувати розвиток особистості майбутнього педагога у процесі її професіоналізації. Діяльнісний - для дослідження засобів і способів педагогічної діяльності, педагогічної творчості. Особистісний - при виявленні необхідних властивостей і якостей особистості майбутнього педагога, характеристики рівнів розвитку особистої методичної культури.

Обґрунтовуючи доцільність їх використання у дослідженні, автор підкреслює, що особливістю ціннісного підходу є традиція визначати культуру об'єктивною по відношенню до людини даністю - сукупністю досягнень суспільства в його матеріальному і духовному розвитку. Діяльнісний підхід до культури ґрунтується на її розумінні як сукупності способів перетворення людських сил і здібностей в об'єктивній соціально-значущій цінності. Особливість третьої позиції полягає у тому, що під культурою розуміються властивості і якості, що характеризують людину в активно-творчому плані, як

універсального суб'єкта суспільно-історичного, творчого процесу.

Узагальнюючи різні трактування поняття «культура», автор об’єднує їх у три групи. Перша - об'єднує визначення культури як системи знань, здібностей, «пам'яті світу»; друга підсумовує поняття, що відносяться до області цінностей, відносин; третя - до форм поведінки, способу життя. На думку автора, методична культура майбутнього вчителя початкових класів є інтегративною характеристикою його загальної і професійної культури, що дозволяє у процесі викладання навчальних предметів повною мірою реалізувати пізнавальні, виховні і розвивальні можливості навчання, а також брати активну участь в інноваційній діяльності освітньої установи.

У концепції І.Артемьєвої формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів базується на використанні і критичному аналізі досвіду роботи за декількома моделями організації навчального процесу в школі. Зокрема, це:

- активізуюча модель, що припускає включення учнів в активну пізнавальну діяльність на основі створення проблемних ситуацій, розвитку пізнавальних потреб і інтелектуальних відчуттів. Ключовою категорією у рамках цієї моделі виступає «пізнавальний інтерес»;

- формувальна модель, що виходить з необхідності цілеспрямованого управління процесом засвоєння знань і вмінь шляхом організації проходження учнем всіх необхідних етапів. Ключова категорія даної моделі - «розумова дія».

- розвивавальна модель - зміщує акценти в напрямі розвитку таких особистісних якостей учнів, як теоретичне мислення, здібність до рефлексії, самостійність у рішенні різноманітних задач і т.ін. Ключова категорієя цієї моделі є «способи діяльності»;

- особистісна модель, що зорієнтована на забезпечення загального розвитку учнів в єдності їх пізнавальних, емоційно-вольових, етичних і естетичних можливостей. Ключовою категорією виступає «цілісне особистісне зростання»;

- вільна модель, що спирається на ініціативу учнів, захищених від

жорстоко регламентованих педагогічних дій, що замінюються різними формами допомоги з боку вчителя з елементами імпровізації. Ключовою категорією виступає «свобода індивідуального вибору».

Узагальнюючи результати проведеного експериментального дослідження, І.Артемьєва доходить висновку, що формуванню методичної культури майбутнього вчителя найкраще сприяє використання «вільної моделі», яка потребує не тільки високого рівня компетентності, але й відповідальності вчителя за результати своїх дій [30, с.14].

У дослідженні І.Артемьєвої цінними нам вбачаються декілька моментів. По-перше, це використання різноманітних моделей навчання учнів у початковій школі, усвідомлення і набуття досвіду роботи з якими дозволяє майбутнім учителям критично осмислити ефективність своїх дій відносно досягнутих результатів і обрати таку, що має для них цінність. Оволодіння методикою роботи за такою моделлю реально стає власним надбанням майбутнього вчителя, його твором і в цьому сенсі є відбитком його методичної культури. По-друге, обґрунтовуючи своє визначення поняття «методична культура» вчителя, автор послідовно, використовуючи логіку від загального і абстрактного до конкретного і одиничного, визначає місце цієї форми культури вчителя серед інших. Автор описує, зміст, на якому базується формування методичної культури вчителя, особисті якості студентів, що сприяють ефективності цього процесу. Однак, визначення й обгрунтування методичної культури вчителя, як самостійного явища серед подібних форм культури, в роботі не наводиться. Поза увагою дослідниці залишаються також показники і критерії методичної культури вчителя, механізми надання педагогічному простору ознак культурності і культуровідповідності.

У дослідженні Т.Анісімової представлено процес становлення екологічної культури особистості майбутнього педагога [14]. Становлення екологічної культури особистості розглядається як процес духовно-практичної діяльності суб'єкта, котрий заснований на особистому і суспільному досвіді і протікає під впливом об'єктивних чинників соціального середовища (сім'я, школа, вищі

навчальні заклади, громадські організації, засоби масової інформації, процеси і явища природи) і умов освіти (екологічне виховання, освіта і самовиховання як пізнання власної природи).

Екологічну культуру Т.Анісімова визначає як складну систему освіти з системно-ієрархічною будовою, що заснована на єдності когнітивного і предметно-образного компонентів екологічної картини світу. Предметно-образний компонент слугує підставою для екологічних цінностей особистості в процесі створення власного образу природи. Когнітивний компонент складає інформативну базу цього процесу.

Становлення екологічної культури майбутнього вчителя, на думку автора, визначається внутрішнім, суб'єктивним образом природи. Ця культура актуалізується і змінюється в особистості через знову вироблені форми діяльності і реалізується в її практичному житті. Отже, за концепцією автора, процес становлення екологічної культури особистості відбувається як перехід від індивідуального реального образу природи, наявного в досвіді, за допомогою його усвідомлення, співвідношення з абстрактним, встановленні взаємозв'язку між ним, до нового індивідуального образу природи, і на цих засадах - до зміни поведінки в природі.

Означений процес забезпечується педагогічними умовами, що відтворюються у:

- стимулюванні мотивів на основі актуалізації екологічних і культурологічних знань студентів та образно-смислової регуляції життя і діяльності;

- проблемних і дослідницьких методах викладання з використанням асоціативних методик і педагогічно-ігрового тренінгу, які домінують в освітньому процесі і дозволяють виявити глибинні стереотипи відносин студентів до природи, до інших людей, до себе;

- інтеграційному характері теоретичних знань, які виступають не як предмет засвоєння, а як рушійна сила, засіб усвідомлення загальнолюдських цінностей;

- досвіді формування емоційно-ціннісного ставлення до довкілля.

Цінним, на наш погляд, у дослідження Т.Анісімової є чітка позиція щодо розуміння природи культури, джерел і засобів її формування. Автор логічно доводить, що будь-яка культура (в цьому випадку - екологічна), яку опановує людина, базується на інтеграції і продуктивному осмисленні суспільного і індивідуального досвіду особистості в певній сфері. Для того, щоб культура, як досвід суспільства, стала культурою особистості, вона має бути критично проаналізована, співставлена з власним досвідом, з критеріями загальнолюдських і особистих цінностей. У навчальному процесі це відбувається засобами проблематизації змісту знань та використанням таких форм і методів навчання, які спонукають студентів до виявлення свого бачення і ставлення до проблеми, вміння аргументовано захищати свою позицію.

У дослідженні Т.Гулієвої трактування професійно-педагогічної культури вчителя відбувається у контексті її розуміння як складного соціально-педагогічного і особистісного утворення, що інтегрує професійну картину світу, концепцію професійного життя, професійну позицію, індивідуальний стиль духовності [140]. Автор підкреслює, що професійна культура є атрибутивною властивістю певної групи людей, яка виступає результатом розподілу праці. Розглядаючи професію як певне соціально-культурне явище, Т.Гулієва зазначає, що її культурний зміст виявляється у предметі, засобах і результатах професійної діяльності. Отже, процес оволодіння професійною культурою відбувається як оволодіння прийомами і способами рішення соціальних завдань, засобами діяльності, що є унормованими в певній професійній групі [140, с.7].

Особистісні утворення, що характеризують професійну культуру вчителя, виявляються у його професійній картині світу, концепції професійного життя, професійній позиції, індивідуальному стилі духовності тощо.

На думку Т. Гулієвої, професійна картина світу вчителя складається з суб'єктивного образу об'єктивної педагогічної реальності, що існує в його свідомості. Концепція професійного життя подана у вигляді ціннісних

орієнтацій і визначає спрямованість особистості вчителя. Професійна позиція – це місце, яке вчитель займає у системі відносин, що супроводжують його професійну діяльність. Нарешті, індивідуальний стиль духовності характеризує цінності, які вчитель стверджує власною професійною діяльністю.

Отже, у професійній культурі вчителя виявляється спосіб самореалізації, самоствердження і саморозвитку фахівця; фіксування професійно значущих способів і нормативів професійної діяльності, побудова на цій основі власної системи дій; вироблення особистих критеріїв і норм професійної діяльності; вихід за рамки нормативної діяльності; незалежність мислення, здатність авторського проектування і особисто значущого способу здійснення педагогічного процесу.

Позитивним у виконаному дослідженні нам уявляється авторська позиція щодо співвідношення і розмежування феноменів загальної, педагогічної і професійно-педагогічної культури; розуміння професійної культури вчителя як інтегративного утворення у структурі особистості, що виявляється через низку ідеальних уявлень і практичних дій (професійна картина миру, концепція професійного життя, професійна позиція, індивідуальний стиль духовності тощо).

М.Дубова у своєму дослідженні методологічної культури розглядає образ учителя крізь призму культурологічних концепцій діалогічності, неперервності і циклічності розвитку культури; ігрової природи культури і характеризує його як відбиття конкретної культурної системи, певного культурного цілого у свідомості суспільства [162].

Автор досліджує феномен методологічної культури вчителя, що в науковий обіг увійшло в другій половині XX століття й дотепер є недостатньо вивченим. У визначенні автора методологічна культура вчителя виявляється у його здібності пояснювати, розуміти і практично застосовувати поряд з діалектикою науки діалектику педагогічної дійсності: «Методологічна культура вчителя – це багатоаспектне особистісне утворення, що містить у собі вміння осмислювати професійні творчі завдання, здійснювати їх методологічний

аналіз, досліджувати виявлені протиріччя, розробляти шляхи їх вирішення за допомогою методологічних знань (про знання, пізнання, розвиток знань, про діяльність) та здійснювати методологічну рефлексію власної педагогічної діяльності» [162, с.8].

Засобом формування визначеного виду культури в дослідженні визначено інтегративний модуль, побудований на міжпредметних зв'язках предметних знань з дисциплін педагогічного циклу, у змісті яких має відображатись обумовленість теорії і практики освіти загальними культурними досягненнями людства, його досвідом, та самостійною дослідницькою діяльністю студентів аналітико-узагальнюючого характеру.

І.Золкіна присвячує дослідження розвитку особистості майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної культури [181]. За визначенням автора, педагогічна культура вчителя є частиною загальнолюдської культури і є інтеграційною якістю особистості, що включає достатньо високий рівень засвоєння психолого-педагогічних наук, систему загальнолюдських ціннісних орієнтації, активно-творчих сил, що виявляються в розвитку, і здібностей людини.

Майбутній учитель є суб'єктом спеціалізованої галузі культури - культури педагогічної, де ядром особистості виступають його суб'єктивні властивості: активність, усвідомленість дій, здатність до цілепокладання, здібність діяти в умовах свободи вибору, здатність до рефлексії, унікальність.

В концепції автора структурно-функціональна модель розвитку особистості майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної культури має бути побудованою на основі цілісності, завершеності, узгодженості і взаємообумовленості і взаємозалежності, і відображати динаміку цього процесу.

Ефективність розвитку особистості майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної культури, на думку автора, забезпечують наступні педагогічні умови:

- уведення студентів у світ цінностей і забезпечення вибору їхніх особистісних сенсів;

- забезпечення студентів науковими знаннями;

- орієнтація на самореалізацію творчої діяльності;

- забезпечення життєвого самовизначення.

На нашу думку, цінність дослідження І.Золкіної визначається спробою розкрити механізми формування педагогічної культури вчителя з позиції суб'єктивності, тобто, його власної активності. Однак послідовно обґрунтовані на теоретичному рівні, ознаки суб'єктності вчителя фактично не знайшли свого відображення у технології формування педагогічної культури, що була запропонована автором і яка не виходить за межі використовуваних у навчальному процесі вищого навчального закладу технологій.

У дослідженні З.Паршикової [381] педагогічна культура розглядається як явище, що існує на рівні суспільства і сформовано в конкретних історичних і соціально-культурних умовах. За змістом вона є сукупність найбільш поширених знань про навчання і виховання, особливості педагогічних практик; наявні норми і традиції виховання, в т.ч. суспільного, сімейного тощо. У конкретному педагогічному об'єднанні (школі, ВНЗ) також діє певна педагогічна культура — сукупність етичних, психологічних і професійних позицій, підходів і методів. Нарешті, кожний педагог, учитель або вихователь є носієм власної педагогічної культури — сукупності особистих професійних настанов, принципів, прийомів, вироблених на основі досвіду і майстерності і відтворюваних у професійній діяльності

За визначенням автора «педагогічна культура — це деяка сукупність (подекуди не просто сума, а система, відкрита або закрита) ціннісних ставлень до освіти і дитини, які наочно і практично реалізуються в освітніх процесах. Показниками педагогічної культури (в різних її формах) є стан і якість освіти, рівень її у суспільстві, культура організації освіти в конкретній школі, майстерність окремого педагога, комунікативна культура» [381, с.78].

Автор виходить з того, що поняття «культура педагога» ширше за поняття "педагогічна культура вчителя". Воно фіксує комплексне багаторівневе явище, що включає і особистісні якості: характер, товариськість, загальну ерудицію,

творчий потенціал у цілому. Саме культура педагога часто визначає, як діятиме в конкретному освітньому процесі певна технологія: високий рівень її розвитку дозволять удосконалювати буденні прийоми. Проте низький культурний рівень учителя може звести нанівець перспективну технологію.

З. Паршикова підкреслює, що зміни, що відбуваються у педагогічній культурі на всіх рівнях, пов'язані з розширеним розумінням змісту, форм і напрямів сучасної освіти. Така позиція дозволяє по-іншому зрозуміти і структуру освіти в цілому, діяльності дитини в освіті і педагогічній діяльності.

Сучасний стан педагогічної культури автор характеризує такими змінами. У навчанні - це індивідуалізація освіти через саморозвиток, навчання з опертям на особистісне знання, суб'єктний досвід, індивідуальну зацікавленість, включеність у мультикультурне співтовариство, формування толерантності; продуктивна соціалізація через професійну орієнтацію і практичне (продуктивне) оволодіння елементарними методами і засобами діяльності в різних сферах соціальної дії;

У вихованні - демонстрація, критичне осмислення загальноприйнятих гуманістичних цінностей і норм поваги до особистості; ставлення до природи, культурної різноманітності; розвиток самостійності, незалежності дитини, здібності до етичного вчинку і моральності поведінки.

У педагогічній підтримці - це підтримка в дитині всіх проявів самовизначення, самопізнання, саморозвитку, самореалізації; турбота про комфортабельні умови його життєдіяльності в школі; захист його свобод і прав; допомога у вирішенні індивідуальних проблем.

Отже, в концепції автора педагогічна культура пов’язується не стільки з предметним змістом навчальних дисциплін, скільки прийомами і методами позиціювання у взаємодії з дітьми, міжособової взаємодії у спілкуванні і співпраці.

З позицій З.Паршикової, є шість основних напрямів,у яких відбито три глобальні плани розгляду культури майбутнього вчителя: план культури особистості, план культури діяльності і план культури соціальної взаємодії [381,

с.117]. У плані особистості - це напрями: культура відношення і культура саморегуляції; у плані діяльності - культура інтелектуальної діяльності і культура предметної діяльності; у плані соціальної взаємодії - культура поведінки і культура спілкування.

У запропонованій автором моделі культура відношення, культура інтелектуальної діяльності і культура саморегуляції утворюють внутрішній, інтелектуально-афектно-вольовий, ціннісно-смисловий пласт загальної культури вчителя. Культура предметної педагогічної діяльності, культура поведінки і культура педагогічного спілкування є зовнішнім контуром, реалізація якого зумовлюється особливістю внутрішнього.

У термінах характеристик, які наводить дослідник, культурний учитель — це людина, яка на основі узагальненого знання предметного світу, ідеального світу і суб'єктивного внутрішнього світу "Я" виявляє розуміння значення і змісту, норм, правил взаємодії, зв'язків, і стосунків цих світів і людей. На основі формування картини світу і системи стосунків, прийняття їх, серед надання їм особистісного сенсу, культурна людина формує власне вміння організовувати свою поведінку відповідно до знань, норм, традицій, правил і проявляє його в різних сферах культурно-побутової, предметної і трудової діяльності в найрізноманітніших життєвих ситуаціях.

За результатами дослідження З.Паршикова дійшла висновку, що розвиток загальної культури майбутнього вчителя в процесі освіти відбувається по лініях ускладнення і якісної зміни. Стосовно розуміння, це рух від безпосереднього — до опосередкованого; від одиничного — до системного; від поверхового, феноменологічного — до сутнісного, онтологічного. Стосовно знання – це рух від загального — до конкретного; від одиничного і розрізненого — до системного й узагальненого; стосовно уміння: від конкретного — до абстрактного; від простого — до складного; від практичного — до теоретичного; стосовно творіння (здібності): цей рух відбувається від "дії за допомогою" — до дії під керівництвом; від дії під керівництвом — до дії під контролем; від дії під контролем — до самостійної дії.

На шляху розвитку загальної культури майбутнього вчителя, на думку дослідника, можуть наслідуватися:

— характер (ступінь) ускладнення, якісної зміни процесу присвоєння соціокультурного досвіду, його інтеріоризації та інтерналізації;

— розширення, поглиблення, структурування, якісна і кількісна зміна соціокультурного досвіду, що інтеріоризується;

— характер оперування індивідуальним досвідом у взаємодії з іншими людьми і відповідно до норм і традицій суспільства.

Спираючись на наведені міркування, автор обґрунтовує три потенційно можливих моделі розвитку загальної культури майбутнього вчителя у системі педагогічної освіти, кожна з яких може бути реалізована з урахування таких моментів. Вимоги до загальної культури майбутнього вчителя мають бути: зорієнтовані на узагальнений образ, патерн культурної людини; відрізнятися від вимог до освіченої людини і показників її психічного розвитку; підтримуватися змістом педагогічних спеціальностей; співвідноситися за змістом з певним об'єктом спадкоємності; сформульовані в узагальненій формі, що дозволяє їх надалі конкретизувати в методичних цілях.

Важливо, що представлена в дослідженні З.Паршикової версія стандартних вимог щодо загальної культури випускника педагогічного навчального закладу дозволяє зробити відповідну проекцію на всі ступені педагогічної освіти та її спеціальності.

Узагальнюючи результати огляду наукових досліджень, присвячених проблемі культури вчителя та її формуванню у процесі підготовки у ВНЗ, можна констатувати, сьогодні в педагогіці ще не склалося єдиного розуміння щодо природи цього явища, його структури і сутності. Дослідники підходять до проблеми формування культури вчителя з різних теоретико-методологічних позицій, акцентуючи увагу переважно на знаннєвому забезпеченні цього процесу. Існують суттєві розбіжності у визначенні типів і видів культури вчителя (загальна, педагогічна, професійна, методологічна, комунікативна та інші), змісті навчальних дисциплін і діяльності студентів, на базі яких може

здійснюватись формування їхньої культури. При цьому автори на наводять підстав, за якими зазначені різновиди культури вчителя підпорядковуються один одному, що в них є спільним і особливим, специфічним саме для досліджуваного виду культури.

Поняття «професійно-педагогічна культура» в науково-педагогічних дослідження ототожнюється з поняттями «педагогічна культура» і «культура вчителя» і не було предметом спеціального дослідження. Крім того, феномен професійно- педагогічної культури не знайшов свого відображення у наукових дослідженнях, присвячених проблемі підготовки вчителя початкової школи.

Різні предмети і цілі досліджень з проблеми формування культури вчителя, відсутність в багатьох з них чіткої методологічної позиції не дозволяють узагальнити їх результати в єдиній, цілісній моделі цього процесу. Враховуючи це, нам уявляється необхідним конкретизувати і обґрунтувати розуміння сутності професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів, визначити місце цього феномена серед інших, подібних до нього.

Висновки з першого розділу

Проблеми підготовки вчителя до професійної діяльності ніколи не існували і не можуть обговорюватись поза межами освіти, де відбувається його діяльність, де вчитель своєю діяльністю реально відповідає на запити суспільства, відтворюючи себе у ставленні до дітей, вмінні їх навчати і виховувати.

У розділі зосереджено увагу на шляху, яким йшов розвиток початкової школи, обставини, за якими вона змінювалась, що згруповано в етапах становлення і розвитку системи підготовки вчителів початкових класів.

Початкова школа має довгу історію, але як інституалізована ланка освіти, що є обов’язковою і доступною для всіх членів суспільства, вона склалася не дуже давно. Дослідження показало, що найбільш інтенсивно вітчизняна початкова школа почала розвиватися з середини XIX століття, з виходом

суспільства на новий капіталістичний етап розвитку. Поряд зі становленням початкової освіти і розвитком початкової школи складалася система підготовки вчителів, що забезпечувалась створенням спеціальних навчальних закладів для підготовки вчителів: вчительських інститутів і вчительських семінарій.

У розділі досліджено кризові явища в системі початкової освіти наприкінці XIX століття, які активізували пошуки змісту загальноосвітнього і професійного компонентів підготовки вчителя початкової школи, форм і методів організації цього процесу, сприяли збільшенню термінів навчання у закладах, де відбувається їхня підготовка. Після прийняття у суспільстві закону про обов'язкову початкову освіту збільшується кількість навчальних закладів, що здійснюють спеціальну підготовку вчителів для початкової школи, різноманітність їх типів; відбуваються практичні перетворення в змісті і методах навчання.

За радянських часів основна увага в роботі з вчителями приділяється організаційним проблемам, зокрема, визначенню нових принципів будівництва радянської загальноосвітньої школи. З урахуванням підготовки вчителя як громадського діяча складалися вимоги щодо професійної компетентності вчителя початкових класів.

Основними навчальними закладами, де здійснювалась підготовка вчителів початкових класів в означений період, стали педагогічні технікуми і педагогічні інститути. Значну частину вчителів, що викладали предмети, готували класичні університети. У цей час створюються і починають діяти єдині навчальні плани і програми з навчальних предметів, удосконалюються програми педагогічної практики і зміст навчальних предметів, розробляються навчальні посібники і підручники для студентів педагогічних училищ і педагогічних інститутів.

У роботі показано вплив реформування початкової школи в другій половині XX століття, що позначився на позначилося на процесі підготовки майбутніх учителів у середніх і вищих навчальних закладах. Внесено зміни у зміст підготовки, кількість навчальних годин на вивчення предметів психологічного і педагогічного циклу; посилена практична спрямованість

підготовки, включено нові навчальні дисципліни, нові методики навчання. Змінюється програма педагогічної практики, її тривалість; посилюється увага до науково-дослідної і самостійної роботи студентів.

Особлива увага приділяється переходу на суб’єкт–суб‘єктну, гуманістичну, особистісно-зорієнтовану парадигму освіти, впровадженню нових інформаційних технологій тощо. Реалізовані упродовж 80-90-х років минулого століття, ці зміни характеризують сучасний стан підготовки вчителів початкових класів у вищих навчальних закладах.

Критичний аналіз і узагальнення накопиченого досвіду в організації навчально-виховного процесу початкової школи, навчання і виховання учнів у навчальних закладах різного типу, забезпечували створення методичної і науково-теоретичної бази початкової освіти. В свою чергу, це сприяло усвідомленню змісту підготовки майбутнього вчителя.

Тематика теоретичних і науково-методичних досліджень відображає основні напрями оптимізації процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах. Зміна цінностей сучасної освіти, конкретизація її спрямованості на розвиток особистості в контексті культури призвели до змін у змісті і технології підготовки вчителя початкових класів до професійної діяльності. Ці зміни зумовлювались потребами оновлення змісту освіти в умовах чотирирічної початкової школи, забезпечення диференціації і індивідуалізації навчання; використання методик і технологій, адекватних віку дитини і зберігаючих її здоров'я; оцінювання навчальних досягнень молодших школярів в умовах безоцінного навчання.

У дослідженні доведено важливість і необхідність сучасного етапу розвитку системи освіти, який визначається вимогами гуманізації, демократизації навчально-виховного процесу, його реалізації на засадах принципу культуровідповідності. Культурологічний підхід у дослідженні проблем педагогічної освіти уявляє сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на освоєння і трансляцію педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують

самореалізацію особистості вчителя в професійній діяльності. При цьому домінуюче положення відводиться не спеціальним знанням, технологіям, а загальній і професійній культурі вчителя, що забезпечує його особистий розвиток, вихід за межі освоєної діяльності, здатність створювати і передавати зразки поведінки, мислення і діяльності, що мають цінність для інших.

Визнано, що професійне становлення педагога в культурі відбувається в процесі його підготовки до професійної діяльності. Однак, виявлені в наукових дослідженнях протиріччя у сутнісних характеристиках професійної культури вчителя, відсутність єдиної теоретико-методологічної концепції феномена, його структурних компонентів та їх функцій, їх розвитку і цілеспрямованого формування у процесі підготовки до професійної діяльності зумовлюють актуальність розробки теоретичних засад професійно - педагогічної культури вчителя, її формування у процесі підготовки у вищій школі.

Розбіжності і різноманіття визначають, наведених в працях науковців, не розкривають природу і об’єктивні джерела розвитку таких феноменів, як загальна культура вчителя, педагогічна культура, методична, методологічна, професійна та інших. Відсутність науково обґрунтованої позиції в цьому питанні не дозволяє створити цілісне уявлення щодо зв’язків і підпорядкованості цих феноменів, побудувати єдину картину їх походження і розвитку, можливості формування в умовах підготовки вчителя до професійної діяльності у ВНЗ.

РОЗДІЛ 2
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК КАТЕГОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

2.1. Категоріальний аналіз феномена «професійно-педагогічна культура вчителя початкових класів»

У сучасних дослідженнях результати і ефективність професійної підготовки вчителя визначають у різноманітних особистісних новоутвореннях. Одним з таких новоутворень, що формується у процесі підготовки до

професійно-педагогічної діяльності, поряд з готовністю до діяльності, компетентністю, педагогічною майстерністю, професіоналізмом розглядається культура вчителя у всьому різноманітті її проявів.

Поняття «загальна культура», «педагогічна культура», «професійна культура» використовуються на сторінках педагогічної літератури, в наукових і навчально-методичних джерелах для характеристики особливостей діяльності вчителя або його особистості. Поняття «професійно-педагогічна культура вчителя», зустрічається менше і, на відміну від інших, на сьогоднішній день фактично не знайшло відображення у спеціальних науково-педагогічних дослідженнях. Отже, постає проблема обґрунтування природи та об'єктивного існування означеного феномена.

Визначаючи логіку дослідження феномена професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи, ми виходили з того, що сучасний стан наукових досліджень у галузі педагогіки вищої школи визначається зростанням уваги не тільки до прикладних, але й фундаментальних проблем. Поширюється коло питань, що вирішуються у науково-педагогічних дослідженнях, використовуються нові методологічні підходи щодо пізнання педагогічних явищ і процесів. В наслідок цього, постійно збагачується і змінюється понятійний апарат педагогіки, вдосконалюються методи дослідження. Педагогічна теорія стає інструментом для вирішення конкретних практичних завдань, що набувають своєї гостроти в умовах модернізації вищої освіти, її глобалізації та гуманізації. Означені тенденції вимагають осмислення педагогічних процесів і явищ з позиції їх приналежності і підпорядкування загальним законам суспільного розвитку.

Проте недостатня увага науковців щодо пошуку найбільш широких філософських узагальнень у поясненні фактів, що спостерігаються в педагогічній дійсності, приводить до емпіризму як домінуючого принципу і способу вирішення педагогічних проблем. У результаті педагогічна теорія розпадається на певну множину описів окремих фактів та явищ, які відтворюють розрізнені фрагменти педагогічної реальності, але не розкривають

світоглядний сенс того, що спостерігається.

Не менш важливою є тенденція швидкого зростання обсягу наукового знання у педагогіці та суміжних з нею галузях науки, присвячених пізнанню людини. Подальший розвиток знання в означених галузях потребує уточнення того, яким чином нові уявлення узгоджуються з раніш відомими: чи слугують вони їх уточненню, доповненню, або спростуванню. Вирішення цих питань можливо за умови, якщо в результаті педагогічних досліджень, висновках і рекомендаціях відображаються моменти, що виявляють дотик, спільність явищ і процесів не за формальними ознаками подібності, а за збіганням за суттю. Отже, рух від одиночного і випадкового до загального і необхідного або навпаки, є шляхом пізнання, що не тільки виявляє співвідношення старого і нового в науково-педагогічному знанні, але й надає йому світоглядного змісту і сенсу.

Попередній аналіз наукових досліджень, присвячених проблемі формування культури вчителя, показує, що її науково-теоретичне осмислення характеризується різноманіттям підходів і напрямів. Виходячи з визначення основної дефініції «культура», що наводяться у працях філософів, дослідники наповнюють її новим змістом через власне розуміння природи і сутності цього процесу. У культурі і, зокрема, в педагогічній культурі, дослідники виділяють лише такі особливості, які відповідають меті виконуваного дослідження.

Важливо, що недостатня увага дослідників до використання філософських узагальнень у поясненні явищ, що спостерігаються, заперечує можливості виявлення їх світоглядного сенсу, співставлення і упорядкування з позиції відображення у них загальних законів й закономірностей розвитку суспільних явищ. С.Бондаревська з цього приводу зазначає, що можна навести багато різних визначень, але «…ніхто з дослідників не використовує поняття педагогічної культури для характеристики якісного стану педагогічної дійсності в цілому або окремих її явищ і процесів» [74, с.37]. І далі: «…педагогічна культура – поняття достатньо широке, щоб за його допомогою описати і класифікувати всі явища і процеси, що відбуваються у педагогічній дійсності»

[74, с.37].

Зважаючи на це, при визначенні змісту і послідовності пізнавальних завдань, необхідних для науково-теоретичного обґрунтування професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи як феномена педагогічної реальності, ми виходили з того, що результати будь-якого наукового дослідження набувають свого теоретичного і прогностичного значення за умови пояснення механізмів виникнення і розвитку явища, що досліджується, форм його існування. Наукові узагальнення на рівні опису явища, його класифікації, моделювання, не можуть виконувати роль наукової теорії, оскільки лише констатують його наявність.

Рівень наукової теорії вимагає побудови логіки і методології дослідження за визначеними філософськими категоріями і законами, на підставі яких проводиться узагальнення. Наявність таких філософських категорій слугує показником та критерієм об’єктивності і адекватності концепції дослідження. Вони ж забезпечують реалізацію основних функцій наукової теорії: онтологічної, гносеологічної та методологічної.

Потреба дослідження феномена професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи у межах певних філософських категорій зумовлена особливостями соціального знання, яке на відміну від природничо-наукового, немає суворо локалізованої реальності. Найбільш гостро це виявляється у гуманітарному знанні, котре відображає мотиваційно-смислові, ціннісні чинники і цільові залежності, що належать суб’єктивному світу людини. «Предмет гуманітарного знання – людино значимий і значущий матеріал, особистісні виміри об’єктів, їх «судьбоносність…». Отже, річ береться не у формі об’єкта, а суб’єктивно, що дозволяє в ній виділяти специфічно людські значення і приналежності, кваліфікувати її як гуманітарний об’єкт» [228, с.48].

Орієнтація на суб’єкт-суб’єктне відношення, що реалізується через і завдяки людської діяльності в усіх її параметрах визначає специфіку гуманітарного знання і філософський рівень його узагальнення. У багатьох джерелах підкреслюється, що філософія за своєю суттю є концепцією світу і

концепцією людини, яка відображає, усвідомлює цей світ і своє місце в ньому. Це особливий спосіб узагальнення знань, що визначає соціальну, моральну і теоретичну орієнтацію особистості у довкіллі і своєму власному; це прояв усвідомленого ставлення до дійсності і його теоретичне обґрунтування [228, с.22]

Характер і спрямованість означеного філософського відношення розкривається у категоріальному апараті, за яким відбувається аналіз дійсності та в методі, за яким здійснюється узагальнення спостерігаємих явищ у науковому знанні. Використання діалектики як методу пізнання професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи на рівні філософських узагальнень дозволяє вийти за межі безпосереднього чуттєвого досвіду в конструюванні концептуальної моделі.

У положеннях методології науки наголошується на тому, що за рівнем узагальнень всі наукові дослідження можуть розподілятися на конкретні, окремі та загальні (М.Бахтін [45], В.Біблер [58], А.Вежбицька [97], Н.Гусєва [146], Л.Коган [214], М.Мамардашвілі [280] та ін.). Конкретна методологія пов’язана з окремими дослідницькими діями в межах конкретних наукових дисциплін і виявляється у процедурах (методиках) організації експеримента, опитування, тестування тощо.

Окрема (приватна) методологія базується на дослідницьких діях, що є типовими і використовуються в окремих галузях наукового знання. Рівень цієї методології виявляється у способах аналізу і узагальнення, що використовуються у дослідження для з’ясування сутності, специфіки досліджуваного об’єкта.

Загальна методологія виходить з універсальних законів пізнання, які незалежні від того, у якій галузі наукового знання проведено дослідження. Отже, методологія дослідження виявляється через спосіб обґрунтування наукового знання, що здобувається у результаті дослідження; систему категорій, що використовуються координатами наукового мислення, складають логіку наукового пошуку; систему наукових тверджень, наукових теорій, на які

опирається наукове дослідження; критерії адекватності, що визначають простір використання і межі достовірності результатів дослідження.

У філософії науки підкреслюються відмінності між природничим і гуманітарним знанням за об'єктом і цілями пізнання, способами його пояснення, аналізу та багатьох інших моментах. Проте збігаються вони у використанні єдиної категоріальної структури наукового мислення, що з філософського погляду розкривають бачення предмета дослідження в контексті сучасної досліднику картини світу. Абсолютні категорії означеної структури розкривають сутність досліджуваних об'єктів у динамічній послідовності «було-є-буде». Порівняльні категорії виявляють у цих об'єктах їх статичні ознаки, що зберігаються у послідовності «раніше-водночас-пізніше». Тобто використання способів абсолютних категорій дозволяє описати об'єкт наукового пізнання в його становленні, як частки загального процесу розвитку довкілля. У системі порівняльних категорій світ предметів, у тому числі і досліджуваний об'єкт, предстають як дещо усталене, як буття.

Визначення методології дослідження професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи потребує свого уточнення з урахуванням особливостей гуманітарного знання. Філософи, культурологи підкреслюють, що на відміну від природничих наук, які досліджують природу і у яких вона предстає як об'єкт пізнання і тільки так, гуманітарні науки, до яких належить педагогіка, пізнають штучний світ – світ людини. У цьому світі будь-який об'єкт суб'єктивований, бо є відбитком свідомості, цінностей, здібностей людини, яка його створила: «…сам об'єкт дослідження має суб'єктивний вимір, «дух» пізнає «дух», суб'єкт пізнає суб'єкт» [228, с.266].

Отже, гуманітарне дослідження – це завжди діалог, що підіймається до діалектики. «Діалектика народилась з діалогу для того, щоб знов повернутися до діалогу на вищому рівні (діалогу особистостей)» (В. Біблер [57]). З цього погляду, будь-яке гуманітарне знання базується на виявленні людського значення, сенсу в об'єкті пізнання, воно народжується з аналізу його людського змісту і полеміки, критики, діалогу з автором цього змісту. За своєю природою і

способом існування воно виявляє себе як ствердження нового знання через критичне ставлення і усвідомлення старого, вже відомого іншим.

Зазначимо, що за діалектикою гуманітарного пізнання онтологічна функція дослідження визначається пізнанням явища в межах закономірної обумовленості продуктів людської свідомості способами суспільного і індивідуального буття (М. Бахтин [46], Е. Бистрицький [88], Г. Вижлецов [114], С. Григорьєва [138], П. Гуревич [143], С. Гусєв, Г. Тульчинський [145], В. Давидович, Ю. Жданов [148], Е Ільєнков [186], М. Каган [192], Л. Коган [214], О. Коршунов, В. Мантатов [228], В. Кузнєцов [239], О. Лосев [267], Т. Матияш [291], В. Межуєв [293] та ін.). Гносеологічна функція реалізується у процесі дослідження у формі переходу від незнання до знання, у способах знаходження місця досліджуваного явища серед інших, уже відомих. Гносеологічна функція відображається у науковій картині світу, що створюється за мірою пізнання сутності предмета дослідження. У цьому випадку вона виявляється у визначення місця і ролі професійно-педагогічної культури вчителя серед інших явищ і процесів педагогічної дійсності, їх розвитку.

За визначенням філософів, методологічна функція наукового дослідження має самостійне значення і виявляється у тому, як знання закономірностей одного рівня, що виявлені у процесі пізнання одних явищ, стають спільними або аналогічними для іншого кола явищ. Наукове знання набуває методологічного значення за умови, що воно абстраговано від того конкретного змісту, на базі якого реально виявляє себе певний об’єкт.

Методологічна функція визначається усвідомленим використанням у дослідженні законів діалектики. У дослідженні феномена професійно-педагогічної діяльності вчителя йдеться про вибір таких інструментів наукового пізнання, що забезпечать можливість прогнозування обставин виникнення означеного феномена, його розвитку, особливостей функціонування та існування під впливом різних факторів.

При визначенні методологічних засад дослідження професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи, ми виходили з того, що цей

феномен дотепер не отримав вичерпаного і всебічного висвітлення а наукових концепціях. У теорії педагогіки відсутнє наукове обґрунтування того, що він становить як сутність; які ознаки визначають його належність до типу культури і характеризують його як професійну і педагогічну культуру вчителя; що об'єктивно народжує подібність і відмінність у прояві педагогічної і професійно-педагогічної культури, що відрізняє останню як приналежну вчителю початкової школи.

У пошуках відповідей на поставлені запитання було визначено коло філософських категорій, у межах яких необхідно провести аналіз професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів для розкриття і науково-теоретичного обґрунтування її природи як складного об'єкта, що має властивості саморуху й саморозвитку.

У філософії підкреслюються, що першими категоріями, з яких має починатися пізнання будь-якого об'єкта, є категорії якості та кількості. У філософському сенсі якість – це здатність всього, що існує, виділяти себе із довкілля, універсальна і тому чисто логічна (тобто визначена шляхом умовисновків) властивість речей. Якість є способом прояву самого факту існування речей, процесів, явищ (Б. Ахлибининський, М. Храленко [34], С.Шляхтенко [510]). Онтологічна функція пізнання професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи в межах означеної категорії полягає в обґрунтуванні таких ознак, що визначають її приналежність до феноменів культури і відокремленість, розмежування з іншими.

Слід зазначити, що категорія якості зазвичай використовується для характеристики одиничного об'єкта, феномена як цілісності, щоб надалі засобами формальної логіки, це визначення можна було поширити на певний клас об'єктів, беручи до уваги, що якість є визначальною властивістю (або сукупність властивостей), що відрізняють означений клас об'єктів від усіх інших. При цьому враховується, що філософське розуміння якості не передбачає опису всієї множини властивостей, що є типовим для цього об'єкта, а лише таких, які визначають належність даного об'єкта до певного класу носіїв

цієї якості. Наявність набору властивостей, що визначають якість, зумовлюють відокремленість об'єктів одного класу від інших у зовнішньому середовищі і виявляють їх однорідність. Стосовно професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи це передбачає визначальне її положення у межах родових і видових відносин, де означений феномен займає певне місце в загальному процесі розвитку.

Філософський сенс категорії «кількості» пов'язаний із визначенням закономірного розвитку будь-якого явища, що відбувається за рахунок кількісних змін у його властивостях. За законами діалектики, кожна якість, що виникла, починає розвиватись, множитись, утворюючи певну множину або клас. Вона тиражується, набуває нових ознак і властивостей у межах кількісних перетворень, зберігаючи при цьому свою якість. У контексті дослідження професійно-педагогічної культури вчителя категорія кількості дозволяє з'ясувати напрями й об'єктивні причин, що призвели до її виокремлення серед інших феноменів культури.

Категорія кількості в онтологічному і гносеологічному планах наголошує на тому, що будь-яка якісна визначеність об'єкта не може бути визначеною раз і назавжди. В той момент, коли об'єкт набуває своєї якісної визначеності, тобто стає відокремленим від інших як цілісність, він започатковує власну кількість.

Визначення якості і кількості є відношенням роду та виду [34]. Пояснюється це тим, що будь-яка якість, визначившись стосовно зовнішнього світу, починає ділитись, диференціюватись у самій собі, утворюючи множину видів, що споріднені однією якістю. Перебіг якості у кількісні форми є об'єктивною умовою розвитку: зміни в кількісних характеристиках виявляють ту загальну, єдину основу якості, завдяки якій форми її прояву виявляють себе найбільш досконало відносно інших. Важливо, що цей відбір відбувається за результатами прояву і взаємодії різноманітних форм єдиної, спільної якості з довкіллям.

Отже у контексті феномена професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи зв'язок якісних і кількістних перетворень виявляє, з одного

боку його типовість, приналежність до світу культури, з іншого – він засвідчує про її специфіку, відмінність від інших феноменів культури, що виникають і розвиваються у педагогічній дійсності.

Взаємозв’язок якості і кількості, їх логічна послідовність виявляє об’єктивну закономірність розвитку і, зокрема, розвитку наукового пізнання. Перебіг якості в кількість завжди є прогресом, а в пізнанні - воно слугує виявленням підстав, за якими якість певного об’єкта набуває своїх змін і розвитку. Кількість констатує подібність у різноманітному. Однак, поряд з цим, вона виявляє ту межу, за якою кількісні перетворення ведуть до зруйнування старої і виникнення нової якості.

Міра, як категорія, що характеризує межу визначеності єдності якості і кількості, констатує, що будь-які кількісні зміни закономірно призводять до того, що в об’єкті :

- виявляються нові властивості, які нівелюють інші;
- зміни властивостей мають верхнє (максимальне) і нижнє (мінімальне) обмеження;
- порушення межі кількісних перетворень закономірно веде до виникнення нової якості.

Зв'язок якості та кількості завдяки певної мети виявляє глухий або прогресивний шлях розвитку певного об’єкта. У контексті дослідження феномена професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи це дозволяє припустити, що в процесі розвитку означеного феномена є певна межа, за якою його подальше диференціювання на різноманітні форми втрачає сенс і закономірно призводить до руйнації, до виникнення у ньому передумов для створення і розвитку нової якості, тобто феномена, принципово відмінного від того, що існує.

У логіко-методологічному аналізі вкрай важливо, що означена закономірність пояснює, чому порушення міри призводить не просто до змін якості, а до протилежних результатів. Науковими дослідженнями доведено, що по різні боки міри відношення якості і кількості підкорюється різним -

протилежним законам і перехід межі міри є підставою для створення нової якості. Тобто порушення межі міри призводить не до подальших кількісних змін якості, а до протилежних результатів – її руйнування: зв'язок якості та кількості завдяки певної мети виявляє регресивний або прогресивний шлях розвитку певного об’єкта.

Гносеологічний сенс закону перебігу якості в кількість і навпаки виявляється в тому, що будь-який визначений у власній якості об’єкт має сенс лише в тому випадку, коли взаємодіє з іншими якостями, зберігаючи свою визначеність. Усталеність є ознакою здатності об’єкта протидіяти зовнішнім впливам, зберігаючи свої визначальні властивості й характеристики якості. Через поняття усталеності виявляється внутрішня активність об’єкта, спрямована на збереження наявної якості, його зрілість. Порушення здатності об’єкта протидіяти зовнішнім впливам, що відбувається за рахунок надмірного кількісного перетворення, накопичення, можливостей у прояві властивостей якості, призводить до втрати рівноваги між ними, неусталеності їх взаємозв’язку і взаємообумовленості, що кінець-кінцем розхитує і порушує їх цілісність. Цей момент започатковує народження нової якості, нового за своїми властивостями об’єкта.

У філософському сенсі неусталеність, на відміну від усталеності, характеризує готовність об’єкта при відповідних зовнішніх впливах перейти в нову якість. Відносно професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів означена закономірність привертає увагу до виявлення моментів, що характеризують її теперішній стан з точки зору обставин, які підтримують його і сприяють подальшому розвитку.

Філософи підкреслюють, що будь - яка якісна визначеність має сенс і конкретний зміст лише доти, доки взаємодіє з іншими якостями. Усталеність як здатність якості протидіяти зовнішнім впливам заради збереження своєї первісної визначеності є її універсальною характеристикою, що виявляється у принципі заперечувальної зворотної дії. Усталеність демонструє цілісність якості, рівновагу її якісно-кількісних характеристик.

Неусталеність, що зумовлена втратою рівноваги у взаємодії якісно-кількісних перетворень, виявляється у тому, що цілісність починає позитивно реагувати на зовнішні впливи, поступово підпорядковуючись їм. Підкорюючись закономірностям універсального принципу позитивної зворотної дії, кількісні зміни в якісно визначеному об'єкті вже не протидіють зовнішнім впливам, а збігаються і посилюють їх, у наслідок чого втрачаються властивості старої якості та відбувається перебіг до нової. Важливо зазначити, що перебіг від однієї якості до іншої відбувається шляхом руйнації, знищення старої.

Отже, за логікою якісно-кількісного відношення можна прогнозувати, що феномен професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи має набути певного розмаїття у формах свого прояву. Проте є певна межа, за якою розвиток цього феномена, приведе до створення нового, відмінного від досліджуваного. Кількісні перетворення у феномені професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи дозволяють виявити умови її існування у якісній спорідненості, єдності. Вони ж дозволяють встановити тенденції, завдяки яким цілісна за своєю якістю професійна-педагогічна культура вчителів початкової школи закономірно може стати джерелом створення нової якості, нового феномена.

Стверджуючи об'єктивну можливість існування у межах однієї якості певної множини форм її прояву, закономірності кількісно-якісного відношення дозволяють визначити, яким чином виникають ці форми, які з них є найбільш чутливими до змін у зовнішньому середовищі і у зв'язку з якими внутрішніми змінами. Вирішення означених питань створює підстави дослідження факторів та умов, за яких професійно-педагогічна культура вчителів початкової школи може стати предметом цілеспрямованого формування й розвитку.

Наступні категорії, якими визначається обрана нами логіка дослідження професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи – це категорії сутності та існування.

Звертаючись до аналізу професійно-педагогічної культури крізь призму означених категорій, ми виходили з того, що якісно-кількісні перетворення

констатують зовнішні ознаки, властивості, за якими цей феномен відокремлює себе від інших і зберігає свою якісну визначеність, вони характеризують його в контексті незмінності у просторі (було-є-буде). Категорії сутності та існування переводять аналіз досліджуваного явища із зовнішнього у внутрішній план, у простір часових вимірів (раніше-водночас-пізніше).

Філософи підкреслюють, що аналіз сутності спрямований на визначення внутрішніх властивостей феномена, їх зв'язків і відношення, які забезпечують його типовість, незважаючи на відмінності у формах і способах прояву. Отже, аналіз сутності спрямований на виявлення у феномені професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи внутрішніх властивостей, що зумовлюють усталеність її прояву за різних зовнішніх обставин. Категорія існування констатує конкретні форми, через які сутність реально проявляє себе. Вона переводить аналіз і обґрунтування професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи в іншу площину, а саме як явища, створюваного і притаманного всім педагогам, що працюють у початковій школі.

Проведення аналізу феномена професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи у категоріях сутності та існування потребує уточнення понять «властивість», «функція», «відношення». У низці цих понять відношення констатує момент зв'язку, взаємодії двох або більшої кількості речей, об'єктів, включених у сферу аналізу. Відношення є логічною категорією, що формально і тому абстрактно виділяє факт зв'язку між різними якостями, воно є тим середовищем, у якому ці якості відтворюють, реалізують себе: «…існування будь-якої речі, її специфічні властивості й особливості, її розвиток залежить від всієї сукупності відношення до інших речей об'єктивного світу. Самі властивості, необхідно притаманні тому чи тому процесу або явищу, проявляються тільки в їхньому відношенні до інших речей і процесів» [517, с.348]. Отже, відношення є моментом наукового аналізу, логічною операцією, що використовується для ствердження факту існування певної якості, моменту прояву її об'єктивної сутності.

Відомо, що властивість є внутрішньою характеристикою якостей. Саме

наявність певних властивостей, їх сукупність зумовлюють функціонування якості як цілісності. Втрата властивостей закономірно веде до зміни якостей. Отже, властивість – це сукупність домінувальних ознак, завдяки яким якість набуває можливості існувати як усталена цілісність і виявляти себе в такій формі поряд з іншими цілісностями. Властивість зумовлює здатність речей, явищ, об'єктів взаємодіяти, вступати в певні відношення з іншими, зберігаючи при цьому свою власну унікальність і специфічність [34, с.38].

На відміну від властивості, функція констатує момент прояву якості відносно зовнішнього середовища. Перебіг від властивостей до функцій є характеристикою якості в системі «буття для себе» до «буття для інших». У філософському сенсі функція або функціональний аналіз якості виявляє доцільність, ефективність її існування відносно інших якостей, які знаходяться в її оточенні, поза межі її власної якісної визначеності. На відміну від властивості, що визначає усталеність стану якості, функції виявляють простір, де означена усталеність взаємодіє з іншими ефективно.

Зауважимо, що означені категорії характеризують загальну логіку дослідження професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи, послідовність аналізу педагогічної реальності, в межах якої цей феномен виявляється. Проте вони не визначають загального методологічного принципу, з позиції якого будуть розглядатись явища і процеси, що спостерігалися. Конкретизувати такий принцип необхідно, оскільки в педагогічних дослідженнях чітко виявляються два основних принципи або підходи в інтерпретації отриманих даних. Перший, найбільш поширений, базується на елементному або структурному підході. Головна мета його полягає у визначенні в об'єкті дослідження найпростіших і неділимих структурних одиниць. При цьому припускається, що властивості означеного об'єкта як цілого породжуються сумою, механічним складанням властивостей його елементів, що логічно приводить до висновків, згідно яких зміни властивостей самого об'єкта пояснюються змінами властивостей його елементів.

Другий принцип також спрямований на дослідження об'єкта через

відношення цілого і елементів. Але його головне припущення, головна ідея полягає у тому, що властивості цілого не є породженням суми властивостей його елементів. Принцип цілісності і системний підхід, що його реалізує, базуються на тезі, що властивості цілого в його реальному існуванні можуть бути відсутніми у його елементів. Ці властивості виникають у результаті складної взаємодії структурних елементів, у процесі якої одні властивості змінюються, інші – втрачаються, утворюючи при цьому нові, що виявляють себе як якості цілого (Е. Юдин [518]).

І.Блауберг, Е.Юдін та інші філософи зазначають, що принцип цілісності в дослідженні соціальних процесів і явищ дозволяє пояснити особливості становлення нової цілісності, що відбувається у надрах старої [61, 518]. За теорією системного підходу джерелом цілісності є не простий і абстрактний елемент, який у процесі розвитку набуває рис складного і конкретного, а різноманітні тенденції розвитку багатьох елементів. Коли вони набувають усталеного характеру і спрямованості, виникає цілісність з ознаками і властивостями нової якості.

Отже, цілісність є кінцевою характеристикою певної якості, що виявляє себе в замкненості, відокремленості відносно інших. За теорією систем і системного підходу тільки завдяки власної цілісності будь-які матеріальні об’єкти набувають здатності виявляти себе однією і тією самою якістю в усіх відношеннях і зв’язках, утворювати єдність у всій множині форм існування.

Отже використання принципу цілісності для опису і обґрунтування сутності професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи дозволяє схарактеризувати її як феномен, що не народжується як результат механічного накопичення певної суми знань, умінь і навичок і формально засвідчує про рівень їх досконалого використання. Професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи – це принципово інший за своєю природою феномен, цілісність якого вимагає свого спеціального аналізу і доказу. І цим вона відрізняється від компетентності, педагогічної майстерності, професіоналізму тощо.

На завершення треба підкреслити, що зміст категорій, які обрано для обґрунтування професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи як самостійного явища, визначають методологічну базу дослідження, постанову і послідовність вирішуваних завдань. Проте вони не вичерпують усієї повноти науково-теоретичного і методологічного осмислення означеного феномена. Вони лише вказують на ті плани його буття (онтологію), якими обмежується запропоноване дослідження.

2.2. Професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи у контексті категорій якості та кількості

Всі дослідники збігаються у тому, що феномени, де фігурує поняття «культура», відносяться до найбільш складних категорій у гуманітарних науках. Чисельні спроби сформулювати універсальне визначення цього феномена визнані неуспішними і зумовлюються складністю, поліфункціональністю і надзвичайним різноманіттям його проявів (Г. Аванесова [5], О. Арнольдов [29], М. Бахтін [46], В. Біблер [58], Е. Бистрицький [88], А. Вежбицька [97], Г. Вижлецов [114], С. Гуленков [129], П Гуревич [143], В. Давидович, Ю. Жданов [148], Б. Єрасов [166], М. Злобин [180], Е. Ільєнков [186], М. Каган [192], Л. Коган [214], Е. Маркарян [282], В. Межуєв [293], О. Орлова [330] та ін.).

Філософи підкреслюють, що феномен культури є історично обумовленою категорією, яка містить багато значень і сенсів. Вони складались та набували своєї трансформації відповідно досягнень людства в усвідомленні та перетворенні довкілля. Всі матеріальні і нематеріальні результати перетворювальної діяльності людини з часом стали узагальнюватись і закріплюватись у категорії культури. Термін «культура» став використовуватись для позначення широкого кола предметів, процесів, явищ, які мали людське походження.

У сучасних працях науковців культура досліджується на філософському і конкретно-науковому рівнях; у контексті філософсько-антропологічного,

філософсько-історичного, соціологічного та інших підходів, з погляду матеріалістичних або ідеалістичних традицій пізнання. Культура розуміється як сукупність ціннісних об’єктів, що створюється в результаті діяльності соціальних суб’єктів; як сукупність засобів, сил та здібностей, що характеризують самого соціального суб’єкта; як продукт людської діяльності (Е. Гуревич [143], В. Давидович, Ю. Жданов [148], Е.Маркарян [282] та ін.).

Слід зазначити, що в науково-педагогічних дослідженнях домінують три основні методологічні підходи у визначенні та розумінні культури: ціннісний (аксіологічний), діяльнісний і особистісний. Основу ціннісного підходу складає традиція визначати культуру як об'єктивну по відношенню до людини реальність — сукупність досягнень суспільства в його матеріальному і духовному розвитку, що виявляють ціннісне ставлення людини до довкілля. Ціннісна теорія культури підкреслює роль і значення ідеальної моделі, в якій діє механізм входження культурних цінностей у внутрішній світ людини (Г. Аванесова [5], О. Арнольдов [29], В. Барулин [42], В. Біблер [58], Е. Бистрицький [88], Г. Вижлецов [114], М. Чавчавадзе [498] та ін.). Саме тому сутність культури розкривається як сукупність духовних цінностей, створених людством. Цінності як способи регуляції людської діяльності, поведінки є найбільш складним компонентом культури. Людина завжди діє у просторі загальнолюдських цінностей,що виявляють себе в певній культурі. Вона є одночасно об’єктом культурних виливів суспільства і суб’єктом, що творить нові цінності.

Ціннісна або аксіологічна концепція культури виходить з того, що в будь-якому елементі культури важливим є не сам предмет, а його значимість для людей, такі його властивості, що виходять за межі його реального буття і визначають спроможність бути значущим у соціумі для забезпечення життєдіяльності людини як соціальної істоти.

Діяльнісний підхід у визначенні культури ґрунтується на тезі, що вона за своєю суттю відтворює власне не продукти, створені діяльністю людини, суспільства, а спосіб, якими вони створювалися. Ця ідея реалізується в

діяльнісній теорії культури, де вона характеризується як специфічний спосіб людської діяльності, якісна ознака способів життєдіяльності людини — суспільної та індивідуальної, де діє механізм екстеріоризації, тобто перетворення людських сил і здібностей в об'єктивні соціально значущі продукти людської діяльності та цінності (Є. Бондаревська, С. Кулевич [75], М. Розов [410], В.Семенов [436], О. Шевнюк [508] та ін.). Культура у цьому підході визначається і розглядається якісною характеристикою діяльності людини та її результатів, вона є новим способом діяльності.

Особистісний підхід полягає у розумінні культури як середовища, в якому зростає особистість і що живить цей розвиток. У теоріях, що створювались на засадах означеного підходу, під культурою розуміються всі прояви людської суб'єктивності, властивості і якості людини, що характеризують міру культурності суспільства, культуру історичної епохи в її людському вимірі (рівень свободи, моральності, духовності людей, їх здібностей до культурного саморозвитку тощо). Людина виступає дійсним творцем культури і механізмом її розвитку в культурі виступає персоналізація (О. Арнольдов [29], О. Асмолов [32], М. Бахтін [46], В. Бенін [48], В. Біблер [58], Т. Бухтина [86], Е. Бистрицький [88], Г. Вижлецов [114], О. Газман [117], С Голенков [129] та ін.). У контексті цього підходу людина виступає спадкоємцем історичних надбань людства.

Не менше різноманіття в опозиціях, в межах яких здійснюється аналіз і трактування культури з подальшим його поширенням на феномен педагогічної культури. Умовно їх можна представити чотирма основними напрямами.

Перший напрям представлено визначеннями, які будуються на опозиції "культура - натура", "штучне - природне", "людське - природне". У цьому випадку культура розуміється як "друга" людська природа, що підкреслює її соціальну сутність (В.Давидович, Ю.Жданов [148], М.Каган [192] та ін.). Другий напрям відокремлює культуру від суспільства та історії і характеризує як сукупність способів організації життєдіяльності людини, як набір взірців і норм діяльності, що утворюють своєрідну соціальну технологію (В.Біблер [58],

Б.Братусь [77], П.Гуревич [143] та ін.). Третій вбачає у культурі не результати або способи діяльності, а саму продуктивну природу діяльності людини, її творчий характер, властивий лише людській активності.

У межах цього напряму культура представлена як творчість, продуктивна сила, що відтворюється у предметах культури, матеріалізуючи сутнісні сили людини (М.Злобін [180], Л.Коган [214], В.Межуєв [293] та ін.). Нарешті, четвертий напрям склавсь у XX столітті в межах семіотики. У ньому культура трактується як специфічна мова, знакова система, система текстів, код, що містять у своєму змісті послання однієї людини іншим, одного покоління – іншим, однієї цивілізації - іншим (А.Вежбицька [97], В.Гумбольдт [141], О.Лосев [267], Ю.Лотман [270], А.Моль [307] та ін.).

У соціально-філософському плані культуру найчастіше розуміють як соціально-прогресивну творчу діяльність людства у всіх сферах буття, свідомості, в якій виявляється діалектична єдність процесів опредмечування (створення цінностей, норм, знаків, систем і т. п.) і розпредмечування (освоєння культурної спадщини). Культура існує в об'єктивній (результати, продукти діяльності, що існують зовні за їх творцем), і в суб'єктивній (у вигляді властивих людині характеристик) формі. Культура - «це історично певний рівень розвитку суспільства, сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організація життя і діяльності людей, у їх взаємовідношенні, а також створюваних ними матеріальних і духовних цінностях» [482, с.325]. Отже, в цьому контексті, культура розуміється, як відтворювана при зміні поколінь система зразків поведінки, свідомості людей, а також предметів і явищ у житті суспільства.

У багатьох визначеннях культура розглядається специфічним способом організації і розвитку людської життєдіяльності, який відображається у продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і переконань, цінностях, у сукупності ставлення людей до природи, між собою і до самих себе. Зважаючи на це, філософи виділяють: культуру суспільства, культуру соціальних груп, культуру окремої людини.

З погляду естетики, культура розуміється як сукупність естетичних цінностей, способів їх створення і споживання. У етиці під культурою розуміється ступінь суспільної, духовної розвиненості почуттів людини. У психології під культурою розуміються зв'язки між минулим і майбутнім. З погляду психології, культура — це зростання світу, культ розуміння, мова, що об'єднує людство, середовище, що вирощує та живить особистість.

У педагогіці культура найчастіше трактується як багатство, набуте людством у сфері духовного і матеріального життя, вищий прояв сил і здібностей людини; сукупність досягнень людства у виробничому, суспільному і духовному житті, рівень цих досягнень у певну епоху життя народу, класу, суспільства. Так, у педагогічній енциклопедії культура визначається складним, міждисциплінарним загальнометодологічне поняттям, зміст якого характеризує «… історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, відображений у типах і формах організації життя і діяльності людей, у їхніх взаємовідносинах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях» [413, с.486].

За М.Бахтіним, сприйняття людського буття, життя людини, може розглядатися тільки у просторі культури [46]. Для ученого в культурі зосереджуються усі сенси людського буття: соціальні, духовні, емоційні, етичні. Культура, за словами М.Бахтіна, — це перш за все суто антропологічний феномен, що створюється безмежно багатою суб'єктністю людини, виявлення її людської природи у всьому розмаїтті проявів. Культура не є системою засобів, необхідних для забезпечення певної діяльності людей: вона сама є діяльність, особлива активність особистості із самозміни і зміни довкілля. У концепції М.Бахтіна культура існує як спілкування, як діалог людей різних культур; як форма вільного вибору особистістю сенсів свого життя і ухвалення відповідальності за свій вибір, свою долю; як творчість, продуктами якої виступають конкретні тексти і твори [46].

Отже, ми погоджуємося з думкою В.Беніна [48], О.Орлової [330] та багатьох інших авторів, що всі наявні визначення культури констатують лише ті

уявлення науковців щодо процесів та явищ, які включаються у сферу пізнання відповідно предмету дослідження. Вони слугують підставою для пошуку та розуміння зв'язків матеріального та ідеального в діях людини на різних етапах і рівнях організації її соціального буття. Проте, не розкриваючи повною мірою сутність культури, вони залишають простір для її тлумачення, запобігаючи неправомірному представленню її тільки в матеріальних або ідеальних об'єктах [330 ,с.19-20].

Характеристика і визначення типових властивостей культури крізь призму категорії якості потребує вибору системи координат, у межах яких буде проводитись аналіз. Першими такими координатами культури в її якісних характеристиках ми обрали опозицію «природне - штучне». Вибір цієї опозиції зумовлений наявністю у наукових джерелах спільної позиції учених щодо штучного, людського походження культури загалом і культурних феноменів зокрема.

Протиставлення культурних явищ, предметів культури – природним, вважається класичним і слугує першою, найбільш суттєвою ознакою культури. Ю.Солонін [458], узагальнюючи сучасні філософські концепції щодо сутності культури, підкреслює, що вона є специфічною формою буття, виникнення, існування і зміни якої пов'язані виключено з людиною, її активністю. На відміну від суспільства, соціуму, первинні та примітивні форми яких учені спостерігають у різноманітному тваринному світі, культура виявляється тільки у світі людей: вона є особливим засобом прояву сутності людини, що принципово відрізняє її від інших біологічних організмів [458].

Для сучасних науковців думка про те, що «культура» належить до соціогуманітарних, універсальних категорій є загальновизнаною. Її універсальність виявляється у тому, що категорія «культура» відкрита для позначення надзвичайно широкого кола явищ, предметів, процесів, що існують і виявляють себе як протилежні Природі. Цілісність культури виявляється у тому, що вона є суто людським явищем, таким, що створюється людиною, розвивається і змінюється разом з людиною, завдяки її зусиллям і творчої

активності. У культурі акумульовані всі ті питання, які вирішувала людина, налагоджуючи своє життя. Розкриття таємниць природи, пошуки сенсу життя, налагодження людських відносин, спільні для всіх часів і народів, складають неповний перелік підстав, на яких виникла і існує культура як цілісність.

Знаменно, що наголошуючи на суто людському походженні культури, вчені виходять з тлумачення терміна «культура», що в перекладі з латині означає взрощування, обробку, тобто створення того, чого немає у натурі – природі. Майже до XVIII століття термін «культура» використовувався переважно для позначення удосконалення, покращання певних предметів, речей, створених людиною. Утім, з епохи Просвіти, культура набуває дещо іншого значення і використовується для наголошення людяності, людської природи, людського початку в самій людині в протилежність її природному тваринному походженню.

У сучасній інтерпретації культура розуміється як сукупність біологічно неспадкоємних, штучно створених людиною об’єктів. Однак, як зазначає К.Леві – Стросс, загальні уявлення, що існують у культурній антропології, не дають відповіді, що в реальності є культурою [256]. Вони лише накладають певні обмеження на процеси та явища, які включаються у простір феноменів, що позначаються поняттям «культура». Культура - це сфера феноменів, що виявляють себе, на відміну від природи. Природне розглядається матеріалом культури, в якій реалізована здібність людини особливим способом пристосовувати або «позначати» довкілля як своє власне людське середовище. Все, що створено руками людини, її зусиллями, її здібностями, належить до сфери культури. Природні об’єкти, оброблені людиною, пристосовані для задоволення своїх потреб, у такому вигляді теж стають предметами культури. Отже, штучність походження, виготовлення людиною або людська природа є першою і основною ознакою, за якою предмети відносяться до сфери культури і виділяються серед інших – природних.

Наступна опозиція, за якою предмети, створені людиною, диференціюються і набувають ознак культури, проходить по межі опозиції

«біологічне - соціальне». Учені, які досліджують феномен культури, все, що створюється людиною і представлено у формі різноманітних знарядь праці, предметів побуту, будівель та багатьох інших матеріальних речей для забезпечення вітальних потреб, у формах, де зафіксовані її уявлення, думки про світ, що її оточує, і саму себе (заклинання, мотиви, казки, міфи, вірування тощо), відносять до предметів культури.

Аналіз феноменів культури в контексті поданої опозиції засвічує, що світ предметів, створених людиною задля своїх власних потреб, є основним матеріалом для їх дослідження. Однак виявлення їх «культурності» або належності до світу культури визначається не самим фактом їхнього існування, а тими сенсами, потребами людини, заради яких вони були створені як засоби вдосконалення, ушляхетнення її людського, тобто усвідомленого соціального буття.

Розуміння культури як другої, суто людської за своїм походженням природи пов'язано з розумінням її як предметів, явищ, процесів, що втратили свої первинні природні властивості і існують у перетвореному вигляді. Тільки відтворюючи потреби, ідеї, сенси людини, які вона реалізувала, перетворюючи предмети природи в інші, предмети набувають значення культурного продукту.

Отже, в опозиції «біологічне - соціальне» культура виявляє і позначає ознаками культурних предмети, що створюються людиною у процесі і для взаємодії з іншими людьми. Тільки в соціальному контексті вони виявляють свою приналежність до культури, утворюють клас культурних предметів. Такими стають мова, інші способи спілкування, міжособистісні відносини, способи їх регулювання і вдосконалення, норми соціальної взаємодії тощо, які створюються і розвиваються у контексті культури.

У матеріальному плані предмети, що виявляють властивість культури в опозиції «біологічне - соціальне», набувають форми законів, норм стереотипів поведінки і діяльності, організації співпраці та інших проявів групової активності. Саме вони стають відображенням цінностей, що стверджуються людьми в соціальній взаємодії і співпраці та виступають результатами, в них

матеріальність предметів культури переводиться в ідеальний план.

За А.Гудінафом, культура «складається з того, що необхідно знати і чому треба вірити членам, щоб діяти взаємо припустимим способом і виконувати будь-які значимі для них ролі» [524, с.36]. Суттєво, що належність категорії «культура» до змісту соціального буття людей зазначається багатьма авторами. А.Уайт [535] та інші культурологи підкреслюють, що в культурі матеріалізуються у численних об'єктивованих предметах способи взаємодії людей, зразки людської поведінки. Культура складається з явищ, в яких відтворено матеріальні продукти групової активності, у яких закріплена соціально визначена, ухвалена, стандартизована або унормована поведінка і взаємодія людей в певному суспільстві. Саме з них утворюються певні зразки, конфігурації, стереотипні форми, усталені та повторювані способи сприйняття, почуття, мислення, діяльності тощо.

В опозиції «біологічне - соціальне» виявляється корисність предметів культури, створених людиною, не тільки для себе, але й для інших. Соціальна значущість, цінність для інших є ще однією ознакою предметів культури, ознакою, що характеризує приналежність до якості культурних. Відтак, узагальнюючи вище зазначене, можна констатувати, що категорія «культура» охоплює зміст соціального життя і діяльності людей, що виявляється у створюваних ними штучних об'єктах. Найбільш повно це відображено у визначенні, що наводить О.Орлова: «Під культурою розуміються організовані сукупності матеріальних об'єктів, ідей і образів; технологій їх вироблення та оперування ними; усталених зв'язків між людьми і способів їх регулювання; оцінних критеріїв, що є у суспільстві» [330, с.19-20].

А.Кребер і К.Клакхом з цього приводу зазначали, що сутнісне ядро культури складають ідеї, яким надаються особлива, значуща для усіх цінність [528]. У визначенні А.Уайта культура – це «організація явищ, видів і норм активності, предметів (засобів, речей, створених за допомогою знарядь), ідей (віри, знань) й почуттів (настанов, відношень, цінностей), виявлених у символічній формі» [534, с.141].

Зауважимо, що приналежність продуктів людської діяльності до сфери культури в межах цієї опозиції вимагає обов'язкової їх представленості в об'єктивованій матеріальній формі. Насамперед, це стосується предметів, у яких відтворено думки людей, їхні уявлення про світ і самих себе. Будь-яка думка, ідея, теорія, доки вона існує лише в голові людини, не може стати предметом культури. Для того, щоб набути якісних ознак культури, стати її предметом, ідеальна за своїм походженням і способом існування, вона має набути свого матеріального виразу, тобто бути опредмечуваною у формі, яка зробить її реально доступною іншим. Такою формою може бути озвучення думки в усному чи письмовому тексті, висловлюванні, у творах мистецтва, фольклорі, філософських творах, наукових трактатах тощо.

Через опозицію «матеріальне - ідеальне» наголошується, що умовою приналежності предметів до сфери культури є матеріальність форм. Тільки такий вигляд предметів культури забезпечує їх доступність для використання іншими людьми, збереження у часі і просторі. Матеріальна представленість або опредмечуваність є ще однією ознакою якості, що визначає приналежність предмета, створеного людиною, до сфери культури, його якісну визначеність.

З урахуванням наведених ознак культури визначених за результатами аналізу в опозиціях «природне - штучне», «матеріальне-ідеальне», «біологічне-соціальне» сформулюємо таке визначення: культура - це сукупність штучних за природою, людських за походженням, соціальних за призначенням матеріальних об'єктів, у яких відтворено потреби, ідеї, образи світу людини, досвід їх виготовлення, використання та оцінювання в умовах соціальної взаємодії і співпраці.

Отже, категорія «культура» констатує штучність створеного самими людьми середовища, де відбувається їх існування та самореалізація. За своїм змістом вона відображає узагальнений і синтезований досвід людства в регулюванні соціальної взаємодії і поведінки в цьому середовищі та його природному оточенні і складається з цілей, що спонукали людей до прояву своєї активності та способів їх досягнення.

Культура як соціальне утворення, є фактом, свідоцтвом відтворення образу людини в довкіллі, у світі цінностей матеріальних та ідеальних. Вона виступає універсальною формою і способом олюднення світу, надання природним предметам антропоморфних властивостей, набуваючи яких, вони функціонують у межах людських стосунків, соціальної взаємодії і виявляють свою соціальну цінність. Культура, як соціальний феномен — це вихід людини за межі самої себе, самопроектування, розкриття власних сил у матеріальному світі, опредмечувана діяльність людини. У культурі відбивається і стверджується здатність людини створювати свій власний світ, відмінний від світу природи.

Визначення найбільш загальних якісних ознак культури дозволяє перейти до конкретизації цього феномена у контексті педагогічної культури.

Згідно визначення, що наводить Є.Захарченко, педагогічна культура - це «частка загальнолюдської культури, що інтегрує історико-культурний педагогічний досвід і регулє сферу педагогічної взаємодії» [174, с.38]. Вчені розглядають педагогічну культуру як складну систему, що самоорганізується, інформаційно спрямовується наукою, мистецтвом, релігією, морально-етичними постулатами суспільства і яка за своїм призначенням репродукує і транслює новим поколінням духовно-естетичні, морально-етичні цінності окремої нації, соціальної групи і всього людства у цілому (В. Бенін [48], Е. Богданов [63], Є. Бондаревська [73], А. Вежбицька [97], І. Відт [101], С. Григорьєва [138] та ін.).

У соціально-історичному аспекті поняття «педагогічна культура» представлено як галузь особливої людської практики, «концентрований досвід людських сутнісних потенцій» з виховання підростаючого покоління, сфера взаємин і спосіб трансляції культурних цінностей.

При обговоренні феномена педагогічної культури в контексті історико-культурного процесу, дослідники підкреслюють, що це складне, багатоаспектне явище. Зокрема, в ній зазначають:

- соціокультурний аспект як частину загальнолюдської та

національної культури, сфери педагогічних цінностей, що включає педагогічні теорії, педагогічне мислення, педагогічну свідомість суспільства, культурні зразки практичної діяльності ;

- соціально-педагогічний аспект як частину «соціальної практики у сфері взаємовідносин поколінь, де нагромаджуються певні традиції, норми взаємовідносин, які визначаються вимогами релігії, моралі, і де формується національний стрижень» ;

- організаційно-інституціональний аспект як характеристику життєвого середовища, особливостей педагогічної системи, зміни її якісних станів у єдності її об’єктів, суб’єктів, змісту, механізму, системи і цілей;

- індивідуально-особистісний аспект як культуру педагогічних дій учителя, сутнісна характеристика його особистості, професійної діяльності та спілкування;

- проектний аспект, котрий «безпосередньо пов'язаний з конструюванням системи соціально-культурних і педагогічних параметрів освітньо-виховних процесів і структур, зорієнтованих на формування у майбутнього вчителя педагогічної культури» [237, с.17].

І.Відт [101] визначає педагогічну культуру як програму соціального наслідування, що історично розвивається і містить у собі соціально-педагогічний ідеал, адекватні йому форми, методи досягнення й суб’єктів, що певним чином структуровані у визначеному педагогічному просторі. Автор підкреслює, що педагогічна культура виникає у результаті задоволення об’єктивної потреби людства у створенні способу соціального наслідування. Ідеали, що входять до змісту педагогічної культури, відтворюються у фольклорі, наукових трактатах, теоріях і концепціях, у нормативних актах суспільного характеру, державного і міжнародного рівня. При цьому, суб’єктами педагогічної культури виступають рід, сім’я, держава, суспільство, батьки.

Найбільш поширеним є розуміння педагогічної культури як специфічного прояву загальної культури в педагогічній сфері діяльності людини. На цій підставі вона характеризується складним динамічним інтегральним утворенням,

що відображає певний рівень розвитку особистісних якостей, психолого-педагогічних знань, а також практичних навичок і вмінь, які забезпечують ефективність професійної діяльності вчителя (Н. Асташова [33], С. Батракова [44], В. Бенін [48], О. Березина [50], Е. Богданов [63], М. Віленський [102], Г. Гайсина [116], С. Григорьєва [138], В. Гриньова [139], І. Золкіна [181], О. Силяєва [444], О. Шевнюк [507] та інші автори).

Зв'язок загальної культури і педагогічної культури в сучасних наукових дослідженнях розкривається переважно у двох контекстах. У соціологічному контексті він характеризується через освіту як загальну форму культурно-історичного розвитку людини, її особистісного становлення на тлі усвідомлення і привласнення визнаних суспільством людських духовних цінностей. У професійному контексті цей зв'язок розкривається через особистісне становлення вчителя. Однак, і в першому, і в другому випадках педагогічна культура не аналізується і не обґрунтовується як логічне продовження культури, конкретна форма прояву її якісних, базових ознак.

Не заперечуючи в цілому наведеним вище думкам науковців щодо визначення феномена «педагогічна культура», ми вважаємо доцільним їх дещо уточнити та упорядкувати.

Перше, на що треба звернути увагу, це коректність зв’язку понять «загальна культура» і «педагогічна культура». З наведеного вище аналізу видно, що категорія «культура» є найбільш широким і тому абстрактним і формальним узагальненням, яке використовується для позначення надзвичайно різноманітних предметів, створюваних людиною у різні історичні часи і для задоволення різноманітних потреб. Термін «культура» є формою, способом виявлення їх спорідненості, належності до єдиного класу феноменів. За своїм значенням він є загальним відносно тих явищ, що не можуть бути ним позначені. Уже з погляду формальної логіки неправомірно використання поняття «загальна культура», бо воно вимагає узагальнення загального.

Другий момент, який потребує уточнення, полягає у тому, що констатуючи зв'язок «загальної культури» і «педагогічної культури» дослідники

виділяють в останній її специфічність, частковість, не пояснюючи і не аналізуючи їх відношення у контексті взаємодії загального і окремого, діалектики руху соціальної матерії.

Долаючи ці недоліки, ми виходили з того, що категорія «культура» - це абстракція, яка створена дослідниками для аналізу і дослідження найбільш широкого класу явищ, які мають людське походження. Поняття «педагогічна культура» виникає на шляху конкретизації і класифікації цих явищ для виявлення їхньої спорідненості і водночас специфічності. У понятті «педагогічна культура» відбито рух від загального і абстрактного (культура) до окремого і конкретного (педагогічна), в якому загальне виявляє себе, зберігаючи свої ознаки якості. Отже, поняття «педагогічна культура» відображає момент розвитку культури, диференціювання єдиної якості на певну множину форм свого конкретного прояву. Феномен «педагогічна культура» існує поряд з феноменами «аграрна культура», «сімейна культура», «релігійна культура», «ремісницька культура», «художня культура» та багатьма іншими, в яких відбито диференціювання, розподіл предметів культури за сферами життєдіяльності людини, її праці і соціальної взаємодії.

Відомо, що розвиток культури відбувається за рахунок зростання потреб самої людини в межах ускладнення її соціальності; ускладенення форм і способів життя, і, як наслідок, збільшення кількості способів і форм практичної діяльності, за допомогою яких вони задовольняються. У цьому процесі відбувається не тільки збагачення досвіду у створенні нових предметів культури і відповідних форм практичної діяльності людини, форм соціальної взаємодії, але й їх поступове відокремлення, диференціювання, розмежування один від одного відповідно розподілу суспільно-корисної праці за об’єктивним законом продуктивності.

Відповідно до цього закону єдина за своїми якісними ознаками культура об’єктивно набуває кількісних ознак і відповідних характеристик. Так, у межах зростання практичних потреб людини в історичному процесі виокремлюються культура землеробства, культура полювання, виготовлення знарядь праці,

культура взаємодії у родині, общині, інших соціальних і суспільних утвореннях тощо. Саме на цьому шляху виникає соціальна потреба у відтворенні індивідуального досвіду створення предметів культури, наявних способів практичної діяльності, соціальної поведінки і взаємодії. Для її задоволення починає розвиватись у надрах культури нова практична діяльність, що сьогодні має назву педагогічної. Завдяки цієї діяльності досвід створення предметів культури не тільки відтворюється, тобто зберігається в соціальній пам'яті, але й тиражується і розповсюджується у просторі і часі. Сама людина, навчена і вихована соціальному досвіду інших людей, стає предметом культури, результатом особливої соціально цінної практичної діяльності.

Вище зазначалось, що культура як форма і спосіб олюднення світу, надання його предметам антропоморфних властивостей, охоплює за мірою соціального розвитку людини все більш широке коло явищ, процесів, спільною ознакою яких стає їх людське (штучне) походження. Згодом сама людина як соціальна істота стає предметом культури. Набуття і закріплення її соціальних властивостей відбувається через навчання її досвіду і способів життєдіяльності, вже перевірених і ухвалених досвідом інших.

Таким чином, людина як джерело культури, для того щоб стати суб'єктом культури, сама вимагала культуровідповідної обробки або взрощування, становлення у культурі. Навчання людини досвіду інших, з одного боку, забезпечує його збереження, спадковість, відтворюючи культуру в людині. З іншого – воно здійснює її підготовку до активного відтворення привласненого досвіду в нових предметах, нових зразках діяльності, тобто є джерелом відтворення людини в культурі. Суттєво, що у просторі і часі, цей двосторонній процес відбувається не одночасно, а поетапно: для того, щоб стати суб'єктом культури, людина має увійти в культуру, стати її предметом. Навчання і виховання стають об'єктивною підставою набуття людиною якісних ознак культурної.

На шляху логічних узагальнень педагогічна культура є фактом, що констатує перебіг загального і тому абстрактного поняття «культура» в одну з

конкретних форм прояву її якості. Педагогічна культура як сфера створення особливих матеріальних предметів у вигляді навченої і вихованої людини посилює і конкретизує ознаки якості культури в опозиції «біологічне - соціальне» і виводить їх на новий рівень прояву в опозиції «індивідуальне - суспільне». У межах останньої педагогічна культура позначає шлях і засоби, за допомогою яких людина природна перетворюється в людину соціальну.

Розуміння культури як сукупності об'єктивованих особливих соціальних потреб у будь-якій діяльності людини об'єктивно передбачає народження і існування педагогічної культури як певного етапу в загальному історичному процесі ускладнення та диференціації діяльностей, що утворюють соціальний світ і визначають культурний зміст відносин людини до довкілля.

У довідковій літературі зазначається, що уперше термін «культура» для позначення людини, вихованої у певному суспільстві, відповідно прийнятих в ньому норм поведінки, рівня освіченості використав С.Пуффендорф у XVIII столітті, наголошуючи цим терміном на «штучності» людини освіченої на відміну від природної, тобто взятої у її первісному вигляді [23]. Однак, навчання і виховання як особливий вид практичної людської діяльності виникли і почали використовуватися значно раніше.

Історично цей час збігається з розвитком свідомого ставлення людини до себе, своїх можливостей, потреб, інтересів та способів їх задоволення. Збереження досвіду такого ставлення спонукало до створення і поступового оформлення особливої діяльності у формі педагогічної. Через навчання і виховання підростаючого покоління, ця діяльність забезпечує збереження культури як досвіду створення її матеріальних і ідеальних об'єктів і наслідування його від однієї людини – іншим, від однієї сім'ї, роду – іншим, від одного покоління - іншим. Отже, завдяки педагогічній діяльності в культурі забезпечується відтворення і розповсюдження досвіду створення предметів культури.

Дані сучасних археологічних, етнографічних, крос-культурних, історичних досліджень засвідчують, що практика навчання і виховання, яка

виникає у процесі соціальної взаємодії для збереження досвіду людства, сама стає надзвичайно розповсюдженою формою соціальної практики. Предметом культури, що створюється цією практикою, стає сама людина - навчена і вихована, здатна відтворювати досвід інших у своїх зв'язках з довкіллям. Навченість і вихованість стають в культурі новими, штучно прищепленими ознаками людини, матеріальним кульутрним предметом спеціалізованої практичної діяльності і набувають соціальної цінності як джерело нової практики: досвід збереження соціального досвіду взаємодії людини зі світом природи, речей і самих людей.

Завдяки практики навчання і виховання, того, що сьогодні відомо як «педагогічна діяльність», поширення її результатів у вигляді навченої і вихованої людини, суспільство прискорює свій культурний розвиток. Збережений у такий спосіб досвід створення предметів культури (способи і засоби виробництва, користування природою, форми організації соціальної взаємодії та способи їх регулювання) стає змістом педагогічної діяльності, а навчання і виховання іншої людини – її способом.

Поступово, соціальна практика спеціальної підготовки членів людської спільноти до соціальної взаємодії і створення предметів культури через навчання і виховання людини, яка виникла в надрах культури для її збереження, сама набуває ознак і властивостей культурної і узагальнюється у предметах педагогічної культури.

Відповідно якісних ознак культури, педагогічну культуру можна охарактеризувати в такий спосіб: це сукупність штучних за природою, людських за походженням, соціальних за призначенням, різноманітних за формою і способом здійснення, об'єктивованих у самій людині практик навчання і виховання, у яких відтворено спосіб наслідування і збереження людського досвіду з виготовлення, використання та оцінювання в умовах соціальної взаємодії предметів культури.

Слід підкреслити, що за своїм змістом і походженням педагогічна культура відображає і акумулює у собі весь різноманітний соціальний досвід

навчання і виховання, накопичений у різних сферах людського буття, у різних формах його організації, на різних історичних етапах розвитку соціальності самої людини і людства в цілому. Досвід соціально-практичного відтворення людського досвіду, представленого в різноманітних предметах культури, в життєдіяльності людини стає основною характеристикою педагогічної культури, що не тільки виявляє і посилює якісні ознаки культури як антропологічного явища, але й визначає один із напрямів її подальшого кількісного перетворення. Народжуючись як соціальна реальність у вигляді різноманітних практик навчання і виховання, відтворюючи цей різноманітний досвід у площині спеціальної педагогічної діяльності людей, педагогічна культура об'єктивно підпорядковується процесам, що відбуваються у суспільстві, стає їх невід'ємною частиною, і, змінюючись під їх впливом, набуває власних кількісних перетворень.

Отже, феномен «педагогічна культура» ми розглядаємо похідним від феномена «культура». Педагогічна культура представляє за своїм змістом і формами самостійний напрям у розвитку практичної людської діяльності, що виконує у загальному контексті культури функцію збереження людського досвіду у створенні предметів культури у всьому їх розмаїтті. Практична діяльність людей, які виконують функцію збереження досвіду минулих поколінь, відбувається у формі навчання цього досвіду людей нового покоління. При цьому, предметом культури, що створює ця діяльність, стає сама людина, яка спеціально підготовлена для життя у певній культурі за допомогою певної культурної діяльності.

Досвід такої підготовки в сукупності її предметів (підготовлена людина), цілей, способів діяльності, норм і технологій соціальної взаємодії у змісті загальної культури посідає окреме місце в культурі людства і узагальнюється за сучасною термінологією під назвою «педагогічна культура». Як елемент більш широкого узагальнення у категорії «культура», вона зберігає всі ознаки її якості та структуру; є штучним і соціально зумовленим утворенням.

Педагогічна культура складається з безлічі різноманітних практик з

виховання і навчання іншої людини і відтворює усе розноманіття ціннісних ставлень до людини, самого процесу навчання і виховання, його цілей, змісту, способів здійснення, що складаються у суспільстві на певному етапі його історичного розвитку. Вона народжується і відтворюється на будь-якому рівні організації соціальних відносин у суспільстві, де є потреба у збереженні досвіду через наслідування: у сім'ї, господарстві, виробництві, державі, суспільстві, спільноті тощо. Педагогічна культура створюється і зберігається усіма членами суспільства, які володіють певним досвідом і навчають його інших. Носіями і творцями педагогічної культури є всі члени суспільства. Саме вона акумулює, зберігає і відтворює все багатство людського досвіду з практики підготовки нового покоління через навчання і виховання до активної життєдіяльності в загальному просторі суспільних відносин і суспільного виробництва людської спільноти.

Суттєво, що педагогічна культура в різному ступені властива всім членам суспільства і не передбачає наявності спеціальної і цілеспрямованої підготовки для навчання і виховання іншої людини. У цьому сенсі педагогічна культура може існувати як пам'ять роду, сім'ї, конкретної людини тощо. Вона є складовою частиною людської культури, в якій з найбільшою повнотою відображено духовні і матеріальні цінності людського досвіду, а також способи діяльності, необхідної для обслуговування процесу зміни поколінь, соціалізації особистості. Педагогічну культуру можна визначити як винахід, відкриття людиною нового для себе світу: світу збереження і відтворення людського в людині.

Характеристика педагогічної культури як конкретної і особливої форми прояву якості загального феномена культури дозволяє перейти до її визначення в об'ємі терміна «професійно-педагогічна».

Відомо, що у процесі набуття досвіду підготовки людини до виконання конкретної предметної діяльності (землеробство, мисливство, виготовлення знарядь праці, побуту тощо), конкретної соціальної ролі (дитини, чоловіка, дружини), соціального статусу (кріпак, господар, керівник), що створювався

безпосередньо в соціальному бутті людей, виникає потреба вдосконалення діяльності з навчання ті виховання. Її задоволення призводить до спеціалізації і диференціації загальної соціальної педагогічної практики за цілями (початкова освіта, загальна освіта, професійна освіта), формами організації (приватне, сімейне, родинне, суспільне), призначенням (церковне, світське), способами здійснення (вправляння, копіювання, заучування) тощо.

Слід зазначити, що поняття «професійно-педагогічна культура» на відміну від поняття «педагогічна культура» не стало предметом спеціальних наукових досліджень і не набуло статусу науково обґрунтованої педагогічної категорії. Найчастіше його використовують як тотожнє поняттю «педагогічна культура» вчителя і не зазначають його специфіки (Є. Андреєва [19], І.Артемьєва [30], Є. Бондаревська [73], І. Відт [100], М. Віленський [102] та інші).

Лише в деяких джерелах останніх років підкреслюється, що професійно-педагогічна культура вчителя виступає частиною педагогічної культури як суспільного явища (В. Бенін [48], І. Відт [101], Т. Іванова [182]). Так, автори підручника з педагогіки підкреслюють, що, на відміну від педагогічної культури, носіями і творцями якої є всі, хто займається практикою навчання і виховання, професійно-педагогічна культура створюється і функціонує зусиллями спеціально підготовлених людей, статус яких у структурі соціальних відносин визначається належністю до певної професійної групи [452]. Проте, уточнюючи свою позицію, автори зазначають, що професійно-педагогічна культура – це універсальна характеристика педагогічної реальності, що виявляється у різних формах існування. Вона є інтеріоризованою загальою культурою і виконує функцію специфічного проектування загальної культури у сферу педагогічної діяльності [452].

На нашу думку, в зазначеному уточненні міститься певне протиріччя: оскільки професійно-педагогічна культура фіксує і відтворює досвід спеціально підготовлених людей, вона не може бути універсальною характеристикою усієї педагогічної реальності. За логікою руху від загального до конкретного і

окремого, професійно-педагогічна культура може акумулювати і відтворювати лише ту частку загального педагогічного досвіду суспільства, який пов'язаний з педагогічною діяльністю людей, що набули спеціальної підготовки і навчилися способів навчання і виховання інших, тобто педагогічної діяльності.

Безумовно, професійно-педагогічна культура є похідною з більш широкої за своїм змістом педагогічної культури. Вона є специфічною формою останньої, що акумулює, зберігає і відтворює специфічний досвід лише окремої групи людей, за якою в суспільстві закріплено виконання педагогічної діяльності у формі професії. Уже з цього випливає, що вона може виступати особливою характеристикою лише тієї частини педагогічної реальності, в якій відтворюються і існують культурні предмети, створювані педагогами-професіоналами.

Уточнимо, що відрізняє педагогічну діяльність професіоналів від педагогічної діяльності непрофесіоналів. Історія засвідчує, що розподіл членів одного суспільства на окремі професійні групи відбуваються на шляху об'єктивного диференціювання суспільно корисної праці на окремі види, галузі тощо. На цьому тлі професія стає суспільним способом нормування, стандартизації вимог суспільства щодо виконання певної діяльності.

У дослідженнях, присвячених проблемі розподілу суспільства за професіями, наголошується, що термін «професія», за латинським походженням, означає декларацію, об'яву, заяву, пізніше – офіційно визначений рід занять, посаду, спеціальність. Професія – це суспільне явище, унормоване певними суспільними вимогами щодо якості діяльності, які мають виконуватись людиною у визначеній сфері суспільного виробництва (Д. Маркович [284]).

Становлення і закріплення сфер діяльності в суспільстві за професіями об'єктивно супроводжується:

- створенням спеціальних утворень - соціальних інститутів, - що забезпечують організацію спільної діяльності професійно підготовлених людей;

- створенням спеціальних закладів, що здійснюють підготовку людини до професійної діяльності та забезпечують відтворення професійної групи.

При цьому ознаками належності людини до певної професії стають:

- виконання конкретної діяльності з урахуванням суспільно визначених вимог у системі суспільного виробництва;
- наявність спеціальної підготовки до виконання цієї діяльності;
- виконання вимог щодо поведінки в рамках обраної професії;
- особливий соціальний статус відносно представників інших професій [284, с. 303].

У загальному сенсі під професією розуміється «спеціалізована та інституціолізована діяльність соціального індивіда, який володіє комплексом необхідних теоретичних знань і практичних навичок, здобутих у результаті спеціальної підготовки і досвіду роботи» [70, с.155].

Як бачимо, поняття «професія» характеризує особливості розвитку суспільства в контексті розподілу його матеріального і духовного виробництва на певні сфери. Культурна діяльність, що створюється у таких сферах, започатковує професійну культуру – комплекс знань, умінь, навичок, унормованої поведінки і діяльності, оволодіння якими є обов’язковим для ефективної праці у сфері конкретної професії і є умовою для залучення у таку працю. Професійна культура є мірою і способом становлення суспільного призначення людини як суб’єкта суспільно корисної праці [305, с. 31].

Якщо виходити з розуміння професії як соціально-технологічного механізму, що створюється у суспільстві заради забезпечення його потреб шляхом локалізації у формі професійної діяльності, спрямованої на виробництво конкретного унікального продукту, то педагогічну професію треба розуміти як особливу сферу суспільного виробництва, що забезпечує «виготовлення» людини за особистими характеристиками, які відповідають потребам суспільства у визначеному часі його існування [305, с. 20].

Будь-яка професія виникає у суспільстві і створює унікальну професійну культуру, в якій акумульовано досвід суб’єктів означеної професії. Ця культура відтворюється у соціальних інститутах, які підтримують і забезпечують функціонування означеної професії у загальній системі суспільного

виробництва у відповідних формах і нормах професійної діяльності. Завдяки цьому продукти діяльності створені представниками однієї професії, набувають своїх особливих властивостей, у яких відтворюється досвід специфічної суспільно корисної праці, унормованої з боку суспільства.

Відповідно зазначених закономірностей, історичне оформлення загальнолюдської соціальної практики педагогічної діяльності у професійну відбувається з моменту створення у суспільстві:

- спеціальної галузі суспільного виробництва – освіти, - та спеціально підготовлених місць для його організації (школи, університети, дитячі садки,училища тощо);
- системи спеціальної цілеспрямованої підготовки людей для праці в цій галузі виробництва - педагогічної освіти;
- інституалізації (нормування, стандартизації) способів педагогічної діяльності і соціальної взаємодії у системі освіти (підручники, методики, навчальні програми, положення, інструкції тощо).

З цього закономірно випливає, що професійно-педагогічна культура – це особливий різновид педагогічної культури суспільства, в якому сконцентровано досвід спеціальної суспільної практики організації навчання і виховання підростаючого покоління у закладах освіти для задоволення конкретних потреб певного суспільства, способів реалізації такої освітньо-педагогічної діяльності, соціальних вимог, що її нормують, та способів оволодіння цією діяльністю.

На відміну від педагогічної культури, носієм, джерелом створення і відтворення професійно-педагогічної культури стає особлива професійна група педагогів, що сама диференціюється за ознакою спеціалізації у виконуваній діяльності в системі суспільного виробництва, закріпленого за цією професією - в освіті.

Історія розвитку освіти як галузі суспільного виробництва та освітніх закладів, де воно відбувається, засвідчує, що ця спеціалізація здійснюється відповідно рівня освітнього закладу (вчитель початкової, середньої, старшої, вищої школи), змісту відтворюваного досвіду культурної діяльності (вчитель

праці, музики, фізичної культури, малювання), галузі предметних знань (вчитель математики, фізики, історії, мови і літератури) тощо.

Отже, за своїм походженням, ознаками і властивостями професійно-педагогічна культура складається з досвіду спеціально організованої суспільством практики навчання і виховання, що здійснюється за цілями та способами, адаптованими до потреб певного суспільства, його ідеалів, цінностей і реальних можливостей. Специфічними ознаками цієї культури виступають спеціальна підготовка людей, що створюють освічену людину як предмет культури, унормовані умови та способи здійснення педагогічної діяльності.

З урахуванням вищезазначеного, феномен професійно-педагогічної культури ми вважаємо можливим визначити таким чином: це особлива і самостійна складова педагогічної культури, в якій представлено досвід спеціально професійно підготовлених фахівців у відтворенні культурного досвіду суспільства через навчання способів створення предметів культури в закладах освіти поколіннь, що приходять у систему суспільних відносин і суспільного виробництва на зміну попереднім. На відміну від педагогічної культури, професійно-педагогічна культура відображає і акумулює лише ту частину досвіду педагогічної діяльності, що здійснюється за вимогами і в системі інституціолізованої суспільної взаємодії, унормованими способами регулювання суспільного виробництва і суспільних відносин, що складаються на історично визначеному етапі розвитку суспільства.

У межах загального феномена професійно-педагогічної культури, професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи конкретизує досвід практичної педагогічної діяльності фахівців, спеціально підготовлених до навчання і виховання дітей на початковому етапі їх систематичного і послідовного прилучення до досвіду культури, що має бути усвідомленим і відтвореним у системі початкової освіти. З цього погляду правомірно існування професійно-педагогічної культури вчителів середньої, вищої, професійно-технічної, спеціалізованої школи тощо.

Узагальнюючи результати аналізу феномена професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи за категоріями якості і кількості, слід зазначити, що його визначення сформульовано у процесі умовививодів, що йшли у напряму від загального і абстрактного до конкретного і окремого, і далі до одиничного і специфічного. Підставою для такого аналізу слугували закономірності кількісно-якісних перетворень, що сконцентровані в законі діалектики об'єктивного переходу якості в кількість і навпаки. Відповідно цього закону професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи є результатом кількісних перетворень у педагогічній культурі, набуття й розвитку її якостей. ЇЇ джерелом стала властивість культури акумулювати, зберігати і відтворювати досвід людства не тільки у формі конкретних предметів і діяльностей, але й формі досвіду навчання і виховання, у якому об'єктивовані, - подані в певній матеріальній формі, - ідеальні уявлення щодо самої людини як об'єкта і суб'єкта культури.

Педагогічна культура і професійно-педагогічна культура складались і розвивались у надрах загальної культури людства, посилюючи та ускладнюючи форми прояву її якостей, удосконалюючи способи її відтворення заради збереження самої культури, її удосконалення як соціального феномена.

Отже, аналіз та обґрунтування поняття «професійно-педагогічна культура вчителя початкових класів» крізь призму категорій якості і кількості доводить, що у запропонованому дослідженні термін «культура» відображає у загальному значенні зміст результатів діяльності людини, її продуктів, в обсязі її активного ставлення до довкілля та його перетворення. Вона розуміється як суто людський досвід і результат ставлення людини до довкілля, себе та інших людей.

Педагогічна культура складається з конкретизації певної частини всього культурного досвіду людства й обмежується сферою різноманітної за змістом і формами діяльності з навчання й виховання іншої людини, що склалася в історії людства на різних ступенях його соціального розвитку, у зв'язку з різними потребами соціальної взаємодії і суспільного виробництва. Термін

«професійна» зазначає ступінь соціальної зрілості й доцільності такого роду діяльності в системі суспільного виробництва і відповідних йому суспільних відносин. Він обмежує загально людський педагогічний досвід, відтворений у педагогічній культурі, досвідом, створеним у спеціальній інституалізованій суспільній системі – освіті, - спеціально призначеними для того і підготовленими фахівцями. Словосполучення «учитель початкової школи» зазначає фахівців, які мають реалізувати конкретні суспільні завдання щодо підготовки майбутніх членів суспільства до входження у культуру.

У словосполученні «професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи» культура є констатуванням людської і тому штучної форми досвіду, завдяки якому має вирішуватись це завдання; педагогічна - зазначає специфічну форму і зміст досвіду, засобами якого забезпечується вирішення означеного завдання; професійна визначає суспільний контекст у межах якого педагогічна культура, накопичена вчителями початкових класів має бути реалізована як цілісний, суспільно значущий досвід.

З наведених визначень можна констатувати, що педагогічна культура за своєю природою і походженням обіймає більш великий історичний проміжок часу і містить у собі більш різноманітний досвід форм соціальної активності людей, спрямованої на збереження і відтворення всього багатства досвіду людства у взаємодії з довкіллям і підпорядковані його власним потребам, аніж професійно-педагогічна. Присутня в усіх інших видах культури, педагогічна культура почала складатись і існує у формах прямого наслідування. Однак ознак професійної вона набуває за мірою набуття позитивного досвіду, соціального відбору, з погляду якого визначалися найбільш суспільно ефективні, доцільні «технології» навчання і виховання.

Наочно співвідношення загальної, педагогічної і професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи проілюстровано на рис.1.

Визначення професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи як суспільного за своїм походженням та штучного феномена дозволяє стверджувати, що у своєму розвитку вона підпорядковується законам і

закономірностям суспільних, а не індивідних форм буття.

Зважаючи на це, професійно-педагогічна культура будь-якого вчителя, умови її походження та функціонування як самостійного у власній якісній визначеності явища, не можуть пояснюватися на підставі суто психологічних характеристик. Означені характеристики лише розкривають, яким чином вона привласнюється і відтворюється на рівні окремих особистостей – учителів, що за професією мають працювати в системі початкової освіти.

На завершення, ми пропонуємо таке визначення: професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи – це сукупність матеріальних, об'єктивованих предметів, у яких акумульовано специфічний досвід відтворення педагогічної культури в особливих умовах навчання і виховання людини у початковій школі.

Професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи за своїм змістом є лише часткою педагогічної культури, оскільки обмежує досвід педагогічної діяльності сферою діяльності спеціально підготовлених фахівців – учителів у спеціально створених установах суспільного виробництва – початковій школі.

2.3.Професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи у категоріях сутності та існування

Як уже зазначалося, філософська категорія сутності в онтологічному і гносеологічному аспектах використовується для визначення сенсу явищ, предметів, феноменів у тому вигляді, в якому вони виявляють себе. На відміну від якості, за якою визначаються зовнішні ознаки явища, в яких воно виявляє своє буття, сутність спрямована на пізнання зв'язків і відносин складових елементів, що утворюють якість, надають їй характерних і типових властивостей і забезпечують її розвиток. Категорія сутності виявляє джерело мінливості якості. Стосовно феномена професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи характеристика сутності передбачає виявлення

елементів та способу їх зв’язку, що зумовлюють його прояв.

Дослідження професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи крізь категорію сутності переводить науково-теоретичний аналіз у площину виявлення того об’єктивного змісту, що породжується суб’єктами культури і виявляє його єдність у різноманітних формах прояву. У філософському сенсі, сутність розкривається тільки завдяки тому, що при співставленні численних фактів буття досліджуваного феномена, в ньому виділяється дещо спільне та неподільне: сутність або є, або її немає. Отже, сутність відображає внутрішню об’єктивну структуру професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи, відношення таких її складових елементів, що народжують і підтримують її існування.

На відміну від сутності, що констатує прояв змісту в різноманітних формах прояву професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи, категорія існування привертає увагу до детермінант, що зумовлюють розподіл її єдиного змісту на розномаїття форм. На рівні сутності виявляється діалектика єдиного і різноманітного, на рівні існування – перебіг від одного різного – до іншого (Б. Ахлибининський, М. Храленко [34], С.Шляхтенко [510]). Отже, визначення професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи за логікою відношення категорій сутності та існування дозволяє виявити джерела її становлення і підстави для подальшого розвитку.

За концепцією М.Кагана, культура є формою буття, що створюється людською діяльністю і виявляє якості людей, їхню здатність створювати і використовувати свій світ, представлений різноманіттям предметів, у яких опредмечуються процеси діяльності [192]. У загальнонауковому плані культура досить часто розуміється як соціально-прогресивна творча діяльність людства у всіх сферах буття, свідомості, в якій виявляється діалектична єдність процесів опредмечування (створення цінностей, норм, знаків, систем і т. п.) і розпредмечування (освоєння культурної спадщини). Культура існує в об'єктивній формі (результати, продукти діяльності, що існують поза її творця), і в суб'єктивній (у вигляді властивих культурній людині характеристик).

Г. Вижлецов з цього приводу підкреслює, що культура є вищим ступенем ушляхетнення природних і соціальних явищ, умов життя і міжсуб'єктних відносин [114].

Наведеними визначеннями не вичерпуються усі численні спроби науковців розкрити сутність тих явищ, що виявляють їх приналежність до сфери культури. Складність вирішення означеного питання зумовлюється тим, що культура акумулює у собі не тільки предмети, які створені людиною і характеризують її життя в певних історичних умовах, але й засоби, способи здійснення людської діяльності, зміни, які відбуваються в самій людині, в її фізичному і духовному вираженні.

Узагальнюючи все це різноманіття, науковці збігаються у думці, що базисними засадами, в яких зосереджено зміст культури, є опредмечувані в продуктах, результатах діяльності потреби людини. Ю.Солонін підкреслює, що культура не виникає довільно внаслідок розвитку природи та дії стихійних сил. У її основі – цілеспрямоване і доцільне перетворення і пристосування природи до потреб існування людства (Ю. Солонін [458]). Результати такого перетворення у культурі, що зберігають її зміст та сенс, існують у формі:

- артефактів, як реальних і конкретних продуктів людської діяльності;
- паттернів, як відносно усталених і повторюваних способів сприйняття, переживань, мислення, поведінки та діяльності;
- цінностей, як смислових орієнтирів, що виявляють доцільність характеру і спрямованості дій людини відносно соціуму що її оточує ;
- соціокодів, як способів опредмечування реальних дій людини в ідеальних (символічних) знакових системах (знаннях, ритуалах, уявленнях, творах мистецтва тощо) (М. Злобин [180], М. Каган [192], О. Лосєв [267] та ін.).

Означені елементи утворюють інваріантну, універсальну структуру змісту культури, що забезпечують її функціонування як усталеної цілісностіі виявляють її сутність. Водночас вони розкривають шлях, за яким йде становлення і розвиток культури в усіх її різновидах. Відсутність будь-якого елемента порушує усталений стан цілісності і слугує підставою для її

подальшого розвитку. У загальному людському вимірі цей шлях відображається послідовністю: потреба → діяльність → артефакт → усвідомлення умов створення артефакту → узагальнення досвіду та створення ідеальної моделі діяльності.

При обґрунтуванні об'єктивності й універсальності цієї послідовності, вчені зазначають, що людина не має механізму генетичного програмування соціальної поведінки. Тому за мірою розвитку своєї свідомості вона відтворює у культурі свій власний досвід соціальної активності через його кодування, який стає для неї і всіх інших соціальних суб'єктів надбіологічною, тобто культуровідповідною програмою дій у соціумі. У цьому сенсі культура виявляє себе і існує у соціумі як сукупність форм діяльності і свідомості суспільного суб'єкта у просторі і часі, відображених у різноманітних системах автономних соціокодів.

У контексті цього визначення історичний процес розвитку культури предстає нескінченним зростанням потреб людини на шляху її соціалізації та виявлення людської сутності; послідовним удосконаленням способів її задоволення засобами діяльності; створенням різноманітних і все більш досконалих способів збереження індивідуального і соціального досвіду в пам'яті людства.

Отже, культура як складна система, в якій накопичений людиною досвід діяльності відтворюється шляхом повторення цієї діяльності, є містком між дискретними актами діяльності, який забезпечує її безперервність, а тим самим історію суспільства.

У своєму конкретному прояві культура в кожному випадку містить образ конкретної діяльності, образ конкретного народу, нації, вона їх розрізняє, показує їх неповторність. Однак, для того, щоб досвід, відтворений у діяльності, був збережений і трансльований у просторі та часі, має існувати специфічний механізм передавання, який теж є культурою, але культурою зберігання досвіду.

Культурологи зазначають, що всю безліч різноманітних культурних форм можна об'єднати за основними типами наслідування, відомих у культурології

під назвами остенсивних, імперативних, аксіологічних форм і форм-принципів (Г. Вижлецов [114], [296], О. Орлова [330]).

За своїм змістом остенсивні форми наслідування культури (від лат. ostendere – показувати, тримати навпроти) базуються на демонстрації, за допомогою якої прямо і безпосередньо одна людина передає іншій власний досвід виконання певної діяльності і використання створюваного у такий спосіб предмета культурного значення та соціального призначення. В остенсивних формах процес збереження досвіду відбувається як просте копіювання прикладу, зразка, еталону. Залучаючи людину до безпосередньої культурної діяльності, вони передають їй тип поведінки, що складався в цьому співтоваристві, дії, стосунки у вигляді звичок, звичаїв, ритуалів, традицій тощо.

Імперативні форми наслідування, які відображають рівень культури і забезпечують її існування, проявляють себе у формі розпоряджень, що передають культурно усвідомлений зміст діяльності шляхом інструкцій, тобто через спонуку, або наказ. Важливо, що імперативні форми наслідування і підтримки існування культури виникають на базі остенсивних форм і виходять з представлення форм діяльності в їх словесному описі, в повчанні або інструкції. За мірою ускладнення культурних зразків діяльності, ці форми розвиваються в самостійну складну підсистему культурних норм: заборон, догматів, гасл, закликів, законів, навказів тощо.

Аксіологічні форми наслідування в культурі базуються на існуванні предметів як суспільних етичних цінностей, що визначають напрям і простір вибору, який робить людина, обираючи цілі, засоби, предмет діяльності, спосіб його створення. Ці цінності визначаються у моральних категоріях (добро-зло, краса-неподобство, справедливість-несправедливість) і наголошують свободу і відповідальність людини за вибір цілей, способів діяльності та поведінки. Вони же позначають сенси, якими керується у своєму виборі, характеризуючи їх значимість для себе та інших людей.

Нарешті, форми-принципи передають культурні значення і досвід культурної діяльності в найбільш абстрактних формах, які визначають

фундаментальні, кінцеві підстави людської діяльності і призначення самої людини в будь-яких сферах культури. За суттю, - це ідеології, ідеї, що визначають сенс і спосіб ствердження людиною себе в довкіллі, які вона реалізує засобами своєї власної діяльності.

Філософи підкреслюють, що загальний шлях культури від існування в остенсивних формах до існування у формах-принципах визначає логіку розвитку всіх конкретних видів культури у прояві їх власної сутності. Вони відображають спосіб існування цієї сутності у певний історичний проміжок часу.

Численні дані наукових досліджень засвідчують, що педагогічна культура стає першим кроком на цьому шляху. Її джерелом є суто людська потреба збереження соціокультурного досвіду, набутого людством в усіх сферах життєдіяльності і забезпечуючого все більш досконалі умови життя людини на рівні задоволення її вітальних і соціальних потреб. Прилучаючи різні соціальні і вікові групи до акумульованого у предметах культури досвіду, педагогічна культура стає соціальним інструментом трансляції такого досвіду від одного покоління ло інших, зберігаючи його таким чином у просторі і часі. Предметом педагогічної культури, в якому виявляється її сутність, стає навчена і вихована людина, яка з людини природної перетворюється на людину окультурену, здатну відтворювати себе в соціумі відповідно існуючих в ньому соціально ухвалених способів і норм соціальної активності, способів соціальної взаємодії і співпраці.

Вихована і навчена людина в межах педагогічної культури набуває значення артефакту, створюваного спеціальною практичною діяльністю – педагогічною. Виникаючи як інструмент задля збереження і відтворення у соціальній пам’яті культурного досвіду, педагогічна культура розпочинає своє існування, підтримує культуру і своє власне функціонування шліхом використання остенсивних форм наслідування, що відбувається за формулою «роби так, як я».

Навчання через копіювання і безпосереднє включення у практичну діяльність на цьому історичному етапі розвитку людства не тільки

забезпечувало передавання досвіду з виготовлення певного предмета, а й прищеплювало людині певні традиції поведінки, стосунків, уявлень про довкілля. Це відбувалось у процесі усвідомлення звичаїв, ритуалів, що супроводжували найбільш досконале виконання діяльності і таким чином кодували її.

Певним обмеженням, що негативно позначилося на розвитку педагогічної культури в остенсивних формах наслідування, була можливість відтворювати в педагогічній діяльності лише ту частку соціального досвіду, яким володів сам учитель як суб'єкт цієї діяльності. Тільки він був носієм змісту соціокультурного досвіду і сам створював досвід його передавання у навчанні і вихованні своїх учнів.

Слід зазначити, існування педагогічної культури в остенсивних формах наслідування зберігається до наших часів і поширено не тільки в сімейному вихованні, але й у багатьох інших сферах життєдіяльності сучасної людини, галузях виробництва, де процес створення продукту діяльності не піддається усвідомленню і узагальненню в ідеальних моделях. Найбільш яскраві приклади належать сфері художньої діяльності, де унікальність і цінність художнього твору зумовлена неповторністю досвіду його створення.

Певним чином така ситуація виявляється в педагогічній діяльності, де неповторність особистості учня, вчителя, їхніх психологічних можливостей, життєвого і культурного досвіду, умов, за яких здійснюється навчання і виховання не дозволяють у повному обсязі виявити і використати узагальнену модель педагогічної діяльності і таких умов її відтворення, що закономірно призводять до бажаного результату. Саме це дозволяє педагогічну діяльність порівнювати з мистецтвом, що заперечує можливості її технологізації як виробничого процесу, спрямованого на створення продукту із визначеними заздалегідь характеристиками.

Спираючись на характеристику рівнів розвитку культури, що наводяться сучасними культурологами, можна стверджувати, що педагогічна культура народжується на найнижчому – вітальному рівні і започатковується суто

прагматичними потребами людини (Г. Вижлецов [114], В Селіванов [435]). Все те, що утворює зміст педагогічної культури в найбільш простих формах її існування, її цілі, значущо, корисно тільки для самого суб'єкта педагогічної діяльності, тобто самого Вчителя. Наявна на цьому рівні педагогічна культура виявляється у безлічі різноманітних індивідуальних практик навчання і виховання іншої людини, які не виходять за межі послідовності «потреба → діяльність → артефакт». Домінуючим в педагогічній культурі є остенсивні форми існування, які не перебачають усвідомлення й об'єктивації способу, технології здійснюваної діяльності. Остання відтворюється спонтанно, без спеціального осмислення і підготовки, на засадах відтворення стихійно накопиченого досвіду.

Поштовхом до розвитку педагогічної культури, ускладнення її змісту та форм існування стало визнання її певних продуктів соціально значущими, цінними для інших. У зв'язку з цим серед багатьох різноманітних зразків індивідуальної педагогічної діяльності стали зберігатись і відтворюватись лише такі, що задовольняли потреби певної соціальної групи. Набуваючи соціально обумовленого змісту, педагогічна діяльність стала диференціюватися за своїми цілями і змістом, закріплюватися та існувати у практиках сімейного, ремісничого, світського, релігійного виховання тощо. У практичному плані це призвело до заміни педагогічної діяльності, що здійснювалась за принципом «Роби так, як я» до навчання і виховання за принципом «Роби так, як це потрібно іншим».

Задоволення потреб певної соціальної групи вимагало не тільки певного диференціювання у створюваних педагогічною діяльністю продуктах – навченої і вихованої людини як артефактах педагогічної культури, але й відбору серед безлічі форм педагогічної діяльності таких, що приводять до бажаних результатів. Закріплення способів навчання і виховання людей для задоволення інтересів і потреб визначеної соціальної групи відбувалось через становлення традицій у виконанні педагогічної діяльності. Суттєво, що такі традиції почали складались на рівні здорового глузду і природного відбору. Вони не вимагали,

ані усвідомлення сутності навченої та вихованої людини, ані самої педагогічної діяльності, засобами якої це досягалось. Проте вони сприяли розвитку самої педагогічної культури, удосконаленню способів її існування через усвідомлення ефективності різноманітної практики педагогічної діяльності.

Цей крок у розвитку педагогічної культури пов'язаний зі створенням і поширенням імперативних форм наслідування культури. На відміну від остенсивних форм існування культури, цей спосіб наслідування вимагає і забезпечує відтворення педагогічної культури у формі розпорядження, у якому передано культурно осмислений і оформлений зміст педагогічної діяльності через інструкцію або наказ. Культурологи підкреслюють, що імперативні форми культури виникають на базі остенсивних і виявляються як їх словесний опис, наприклад, повчання або інструкції.

У процесі ускладнення культурних зразків педагогічної діяльності, різноманітності її досвіду в рамках забезпечення потреб єдиної соціальної групи, ці форми розвивались у самостійну складну підсистему в педагогічній культурі як норми соціально цінної діяльності і поведінки, що визначали межу свободи вчителя, який мав забезпечувати інтереси певної соціальної групи.

В історії розвитку педагогічної культури вони існували і дійшли до нашого часу у вигляді настанов ведення домашнього господарювання, настанов майстра, що навчає своїх учнів ремеслу, у релігії – у формі настанов духовних наставників тощо. Важливо, що остенсивні і імперативні форми збереження і наслідування культурного змісту педагогічної діяльності не передбачають свободи вибору, ані з боку учня, ані з боку вчителя (Є. Бондаревська [75], І. Відт [101]).

Моментом, що супроводжував ствердження у педагогічній культурі імперативних форм наслідування через навчання і виховання стає удосконалення засобів збереження досвіду у вигляді писемних текстів. У педагогічній діяльності писемність дозволяла об’єктивувати досвід не тільки в наочних діях, а й у фіксованих словесних формах у вигляді текстів, що вимагало усвідомлення способів здійснення педагогічної діяльності та її опису.

Наявність таких текстів з описом діяльності, за допомогою якої вчитель навчав своїх учнів, дозволяла одночасно навчати і виховувати їх значно більшу кількість, що забезпечувало можливість удосконалення діяльності вчителя через усвідомлення результатів його досвіду і способів їх досягнення. Крім того, і це не менш важливо, наявність таких текстів дозволяла вчителю навчати учнів діяльності, якою він сам не володів практично. Використання писемності стає засобом педагогічної діяльності, інструментом її удосконалення.

Саме на рівні імперативних форм у педагогічній культурі відбувається оформлення і розмежування педагогічної діяльності від інших. Вчитель у своїй діяльності стає не безпосереднім носієм практичного досвіду, створеного в багатьох інших діяльностях, а посередником, що вміє навчати засобів усвідомлення того, що об'єктивовано в текстах. Уміння прочитати текст для того, щоб відтворити образ описаної у ньому діяльності, стає важливою культурною ознакою педагогічної діяльності, збереженою до наших часів.

Читання текстів, тлумачення їх змісту, в якому зафіксовано досвід інших людей, тобто навчання учнів грамоти стало визначати цілі і засоби педагогічної діяльності. Визнання її соціальної значущості виявляється у створенні спеціальних закладів - шкіл, де здійснюється педагогічна діяльність. Накопичення досвіду навчання грамоти в цих умовах, дітей з різними можливостями, усвідомлення значущості грамотності в суспільстві, забезпечувало можливість його усвідомлення та узагальнення в певних схемах педагогічної діяльності. Для того, щоб розвиватись як особлива, корисна для суспільства педагогічна діяльність, вона мала стати об'єктом рефлексії і регулювання з боку самого суб'єкта.

В історії педагогіки перші спроби такої рефлексії та узагальнення, де предмет діяльності вчителя – грамотна людина, - і сама його діяльність певним чином об'єктивуються, відображені у текстах філософів, просвітителів минулих часів - Сократа, Арістотеля, Платона, М.Монтеня, Ж.-Ж.Руссо та інших. Їх зміст відображує процес опредмечування культури педагогічної діяльності як певної соцільної і суспільно корисної технології від простих остенсивних форм

існування до більш складних – імперативних й аксіологічних.

Усвідомлення і критичне осмислення цілей, змісту, засобів педагогічної діяльності на рівні суспільної думки сприяло розвитку педагогічної культури як феномена, що створюється у досвіді практичної діяльності вчителя, і завдяки його активності розвивається і вдосконалюється. На протязі декількох століть розвиток педагогічної культури відбувається за рахунок відтворення у різноманітних текстах (наукових, філософських і релігійних трактатах, художніх творах, епістолярній спадщині) думок про цінності і зміст освіти, її місце і призначення у суспільстві, в навчанні і вихованні дітей, про доцільні засоби педагогічної діяльності та ефективність практичного досвіду окремих учителів.

Ступінь зрілості педагогічної культури об'єктивно відображено в працях Я.Коменського, зокрема, «Великій дидактиці». У сенсі культуротворення його педагогічна спадщина виводить педагогічну культуру на новий рівень, обґрунтовуючи і описуючи ідеальну модель діяльності вчителя як соціально визнану та суспільно корисну, визначаючи її структуру, змістове наповнення і цілі. З моменту створення такої моделі всі численні зразки педагогічної діяльності стають зрозумілими і відкритими для усвідомленого репродуціювання, аналізу, критичного осмислення і подальшого свідомого удосконалення, тобто набувають імперативних форм існування.

Доповнена з часом педагогічними теоріями Дж.Локка, Ж.-Ж.Руссо та інших мислителів епох Відродження та Просвіти, педагогічна культура набуває своєї цілісності, що виявляється у розповсюдженні в практиці навчання і виховання імперативних форм наслідування культурного досвіду за принципом «роби так, як треба іншим». Важливо, що цей принцип стає визначальним у відборі не тільки змісту і засобів педагогічної діяльності, її цілей, але й умов і способів її здійснення.

Відповідно загальної та універсальної структури культури, сутність педагогічної культури починає оформлятись і виявляти себе:

- у навченій та вихованій відповідно різноманітних потреб і інтересів

певних соціальних груп людині, здатної активно прилучатись до їх життєдіяльності;

- у традиціях сімейного, релігійного, конфесійного, ремісничого та іншого виховання, що складались у межах певних соціальних групп і виявляли особливості їхнього світогляду, мислення, ставлення до довкілля і самої людини;
- у цінностях, що визначали доцільність і спрямованість навчання і виховання людини в різних соціальних умовах;
- певних правилах поводження між учителем і учнями, вчителем і батьками, вчителем і соціальною групою, що залучала його до педагогічної діяльності;
- спеціальній мові, термінології, що кодувала зміст педагогічної діяльності у творах народної педагогіки, наукових, релігійних, філософських трактатах і розкривала певний погляд на призначення людини навченої та вихованої, сутність педагогічної діяльності та вимоги щодо її організації.

Отже, в контексті послідовності становлення культури як унікального і універсального явища, педагогічна культура за своєю сутністю конкретизує цей шлях, надаючи всім його складовим особливого педагогічного змісту і сенсу. За своєю сутністю педагогічна культура є одним із способів задоволення первісних соціальних потреб людини, зумовлених її існуванням як члену роду, сім'ї, общини, конфесії тощо.

У педагогічній культурі закріплюється, зберігається і передається іншим поколінням досвід життєдіяльності людини в певних соціальних ролях: дитина, жінка, чоловік, член родини, господарства, роду, церкви, місцевої (сільської) спільноти та інших. Усвідомлення досвіду життєдіяльності в соціумі стає підставою для визначення змісту діяльності вчителя та цінності її результатів.

Однак до Я.Коменського і після нього усвідомленню піддаються переважно умови, за яких педагогічна діяльність має реалізуватись, щоб найкращим чином задовольняти потреби соціальних груп. Лише з моменту усвідомлення доцільності навчання людини задля її більш ефективного

використання у системі суспільного виробництва як соціальної потреби, існування усього різноманіття форм педагогічної культури, починає переростати в більш складні – суспільно визначені і унормовані.

Історично цей час збігається з серединою XIX століття, коли на теренах Західної і Східної Європи поступово створюється суспільна система освіти і заклади, що забезпечують спеціальну підготовку вчителів. Знаменно, що професійно-педагогічна культура починає народжуватися на тлі початкової школи і досвіду педагогічної діяльності вчителів початкових класів.

Створення системи початкової освіти і системи підготовки вчителів до педагогічної діяльності в початковій школі стало об'єктивними передумовами розвитку професійно-педагогічної культури загалом і вчителів початкових класів зокрема . У її основі не тільки суспільно значуща потреба в освіченій людині, але й потреба у збереженні та вдосконаленні педагогічної діяльності, що забезпечує таку підготовку.

Задоволення цієї потреби стає визначальним щодо виокремлення змісту професійно-педагогічної культури. Великий досвід навчання і виховання людини в різних історичних і соціальних умовах заради виконання різноманітних діяльностей, накопичений в педагогічній культурі стає джерелом для критичного усвідомлення і осмислення того, чого треба навчати людину, щоб вона мала можливість ефективно працювати в системі суспільного виробництва, як і яким чином цього краще всього досягти може учитель завдяки своєї діяльності.

Вирішення цих питань відбувається в межах усвідомлення предмета, цілей, змісту, засобів і способів здійснення педагогічної діяльності. Їх поступове розв'язання забезпечувало виокремлення культурного, тобто усвідомленого змісту підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійно-педагогічної діяльності в початковій школі.

Історично народження і становлення професійно-педагогічної культури збігається зі створенням суспільної інституціалізованої системи освіти і інституціолізованої системи спеціальної підготовки вчителів до здійснення

педагогічної діяльності в означеній сфері суспільного виробництва. Джерелом для оформлення професійно-педагогічної культури стає зіставлення результатів практичної діяльності вчителів у різноманітних суспільних закладах освіти (початкові школи, гімназії, училища) з потребами суспільного виробництва, їх критичний аналіз і відтворення у різноманітних підручниках, методиках, програмах навчання і виховання учнів на різних ступенях освіти, на різному предметному матеріалі тощо. Підготовка майбутніх учителів до досягнення найбільш корисних, з погляду суспільних інтересів, результатів у вигляді навченої і вихованої дитини стає предметом педагогічної культури, що започатковує нову педагогічну реальність і суспільну практику доцільно організованої суспільно корисної педагогічної діяльності.

Важливо, що вирішення означених питань відбувається вже не на рівні природного відбору та здорового глузду, а на рівні послідовної рефлексії і критичного аналізу досвіду педагогічної діяльності, набутого вчителями-практиками і відображеного в різноманітних текстах. Численні праці видатних педагогів XIX-XX століть, їхня спадщина дають підстави для визначення загальної структури і змісту педагогічної діяльності вчителя, його особистості, що відбивається у змісті підготовки вчителів початкових класів (Ш. Амонашвілі [14], П. Каптерєв [198], А. Макаренко [277], В. Сухомлинський [466, 467], К. Ушинський [478] та ін.).

Водночас досвід спеціально професійної підготовки вчителів початкових класів дає матеріал і підстави для критичного осмислення та узагальнення ефективності їхньої підготовки. Накопичений різними вчителями початкової школи, в різних суспільних і історичних умовах, відтворюваний у різних поколіннях навчених і вихованих учнів, цей досвід сприяє визначенню методики найбільш ефективного навчання учнів грамоти, читання, лічби; змісту навчального матеріалу та умов такої організації навчального процесу, що найбільш сприятливі для досягнення цілей професійної діяльності.

Узагальнення, систематизація цього досвіду і акумулювання його у змісті професійно-педагогічної культури забезпечується створенням спеціальних

педагогічних категорій, понять, якими позначаються певні явища педагогічної реальності і які слугують інструментом для їх подальшого усвідомлення. Водночас педагогічні поняття і педагогічні категорії стають специфічною мовою, зрозумілою і вживаною у професійній групі вчителів; соціокодом, що забезпечує створення особливого – професійно-педагогічного способу мислення і типу педагогічної свідомості.

Отже, відтворюючи за своєю сутністю загальну структуру культури і виокремлюючись у надрах педагогічної культури, професійно-педагогічна культура вчителів початкової школи виявляє свою сутність через:

- наявність артефактів, у яких відтворено досвід навчання і виховання дітей в умовах початкової школи, накопичений педагогічною діяльністю особливої професійно підготовленої групи вчителів;
- систему професійно-визначених правил, моральних норм поведінки, що регулюють відносини вчителя початкових класів з учнями, їхніми батьками та іншими учасниками педагогічного процесу;
- систему розпоряджень, наказів, що регламентують цілі, засоби, принципи здійснення педагогічної діяльності вчителя у початковій школі у вигляді навчальних планів, навчальних програм, підручників, методик навчання, інструкцій;
- систему цінностей, що визначають соціальний і професійний статус вчителя початкових класів у суспільстві і системі освіти, його права і обов’язки, професійні вимоги щодо його особистості;
- систему знань, де у знаковій формі відображено наявні в суспільстві і в самій педагогічній дійсності уявлення щодо змісту початкового навчання, його ролі у розвитку дитини та її життєдіяльності; сутності, структури, змісту і технологій педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

У сучасній освіті професійно-педагогічна культура вчителів початкової школи виявляє себе в різноманітних методиках і технологіях навчання і виховання, які реалізуються на різному навчальному матеріалі (навчальних предметах), з різною метою, але в єдиних за віком і соціальним статусом групах

дітей, у єдиних закладах початкової освіти.

Професійно-педагогічна культура вчителів початкової школи базується на досвіді педагогічної діяльності, що реалізується з метою навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку в початковій школі. Зважаючи на це, одна з найважливіших характеристик, що визначають сутність їхньої професійно-педагогічної культури, полягає в особливому ціннісному ставленні суспільства до дитинства як унікального, неповторного періоду людського життя і самоцінності кожної дитячої особистості.

Основний простір професійної діяльності вчителя – це навчально-виховний процес у початкових классах, у якому суспільство гарантовано забезпечує розвиток особистості дитини і надання їй допомоги щодо знаходження свого місця у культурі. У професійній діяльності вчителя початкової школи це виявляється через його здатність і вміння:

- надавати підтримку дитині у проявах її самовизначення, самопізнання, саморозвитку, самореалізації;
- виявляти турботу про комфортабельні умови її життєдіяльності у школі;
- захищати і забезпечувати свободу і права дитини, допомогати у вирішенні індивідуальних проблем;
- задовольняти розвиток всіх різноманітних інтересів дитини та її інтересу до різноманітності;
- захищати культурну ідентичність дитини незалежно від національності;
- забезпечувати свободу соціального вибору дитини [74, 75, 76].

Є.Бондаревська [74] підкреслює, що культурного, з погляду норм педагогічної професії, вчителя характеризує:

- пошана гідності іншої людини, вихованця, який навчається, і збереження власної гідності в різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії (побутового, професійного, суспільного), тобто культура особистості, саморегуляції;

- адекватність (зовнішній вигляд, манера поведінки, спілкування) у ситуаціях побутової, професійної, суспільної взаємодії, тобто культура побуту, праці, відпочинку, здорового способу життя, спілкування;
- дотримання етно-соціокультурних традицій, звичаїв, норм, етикету в моно- і мультикультурній взаємодії, тобто культура нормативної поведінки, етикету, відношення, соціальної взаємодії у полікультурному просторі;
- актуальна готовність використання індивідуального фонду знань (гуманітарних, природничонаукових, економічних, політичних, правових і т.ін.), сформованої змістом професійної підготовки у процесі вирішення завдань соціальної взаємодії, тобто культура інтелектуальної і предметної педагогічної діяльності, культура інтелекту;
- усталена потреба задоволення і продовження особистого соціокультурного (етичного, інтелектуального, естетичного і т. п.) розвитку і саморозвитку, тобто культура саморегуляції, особистісного самовизначення;
- орієнтування в основних ціннісно-смислових домінантах сучасного світу, країни, суспільства; напрямах історії і збереження культурного життя світу, країни, (живопис, музика, література, архітектура і так далі), тобто загальноцивілізаційна культура;
- соціальна відповідальність за себе, за благополуччя інших, тобто культура соціального буття.

Підсумковуючи результати аналізу феномена професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи у межах категорій сутності та існування підкреслимо, що будь-яка культурна реальність завжди виявляє себе, з одного боку, як світ окремих і неповторних явищ, з іншого – як світ речей, що набули соціальної та суспільної цінності. Проте, в якості феномена культури вони можуть розглядатися лише в тому випадку, коли можуть бути співставленими з людськими цінностями і мають духовно-практичну значущість у загальній системі суспільного досвіду. «Пізнання соціокультурної реальності – це не стільки відображення безпосереднього світу готових продуктів, скільки відтворення того, що стоїть за ними, тобто світу людських значень і сенсів»

[228, с.279].

Отже, професійно-педагогічна культура вчителів початкової школи – це світ особливих предметів, створюваних їхньою педагогічною діяльністю на рівні професійно організованого соціуму. Особливий характер предметів професійно-педагогічної культури виявляється у тому, що вони в матеріальній формі спрямовані на розкриття духовної сутності дитини, її людяності. З цього погляду, вона завжди гуманна і не може бути іншою. У цьому її головна ідея, цінність, духовний зміст, що опредмечується.

Отже питання щодо культуровідповідності діяльності вчителя початкової школи акцентує увагу на способах, технологіях, за допомогою яких він здійснює пробудження, ствердження у дитині її людяності. Можливість їх відтворення у професійно-педагогічній культурі вчителя початкової школи зумовлена ідеологією суспільства, домінуючими в ньому цінностями, на засадах яких відбувається відбір і закріплення через професійну підготовку вчителів нормативних цілей і способів педагогічної діяльності. Однак ймовірність того, чи будуть вони реалізовані повною мірою, чи будуть якимось чином змінені – залежить від самого вчителя, того, як він розуміє своє місце і призначення у професійно-педагогічній культурі і суспільстві в цілому.

Обговорення цього питання виходить за межі визначення сутності професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи як самостійного об’єкта і переводить його у площину відношення «особистість - культура», де вчитель виступає суб’єктом діяльності, завдяки спрямованості та змісту якої створюється досвід, акумульований у його культуровідповідній і культуродоцільній діяльності.

2.4. Професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи у суб’єкт - об’єктному вимірі

Аналіз феномена професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи в категоріях якості і кількості, сутності та існування дозволив

схарактеризувати його в об’єктному вимірі. Саме так, як він виявляє себе в суспільстві, існує у просторі і часі, незалежно від волі і бажання особистостей, що його створили. Натомість об’єктний вимір не дозволяє розкрити механізми опанування професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи суб’єктами, які не є її безпосередніми творцями і яким вона протистоїть як об’єкт.

Вирішення проблеми формування професійно-педагогічної культури у тих, що тільки має стати вчителями початкових класів у процесі підготовки до професійної діяльності у вищих навчальних закладах, вимагає обговорення означеного феномена у контексті суб’єкт- об’єктного пізнавального відношення.

Вихідним моментом для проведення такого аналізу є визнання того, що педагогічна культура і професійно-педагогічна культура існують в тому ступені, в якому вони засвоюються і продуктивно переробляються своїм суб'єктом - вчителем. За визначенням В. Лоха, засвоєння будь-якого продукту культури відбувається лише в тому випадку, якщо людина активно осягає його структури і практикується у її відтворенні [530]. З іншого боку, будь-яка форма культури виявляє себе тільки у процесі активного суб’єкт-суб’єктного відношення. Таким чином, і створення, і реалізація професійно-педагогічної культури можливо лише на рівні людини в системі її суспільних зв’язків, тобо то особистості. Взаємодія людини і культури виявляється як діалектична єдність джерела і результату їх існування, у якому обидва феномени взаємно породжують один одного і не існують один без одного.

Особистість виступає центром, осередком культури як суб'єкт індивідуального і неповторного духовного досвіду і продуктивної діяльності, здатний своєрідним способом проявляти себе в довкіллі на основі розкриття своїх здібностей. Будучи достатньо автономною істотою, людина як особистість здатна до самовизначення, до осмисленого перетворення не лише себе, але й вже привласнених культурних норм і правил соціальної поведінки та діяльності.

О. Асмолов зазначає, що унікальність людини як суб’єкта культури виявляється не стільки у процесах інтеріоризації, скільки екстеріоризації. При

цьому актуалізація унікальності суб'єкта, його суті, відбувається з виходом за межі культурних норм, що склалися, з перетворенням навних норм цієї культури і творінням нових норм, тобто нормотворчістю [32, с.352].

В означеному процесі культура виявляє себе явищем суспільного життя і способом життя окремої людини. Водночас вона стає простором її самовизначення, де відбувається зустріч людини з людиною і визначення себе у процесі взаємодії з іншими. Гуманістична природа і сенс культури, взятої в об'єктивному вимірі, виявляється в тому, що вона виступає моментом зв'язку між особистістю і суспільством, механізмом, який, з одного боку, спрямовує соціальну енергію на формування і розвиток індивідуальності людини, з іншого – дозволяє підняти її індивідуальне життя до рівня суспільної значимості. «Культура є мірою зближення, збігання двох найважливіших початків людського існування, «міра» суспільного розвитку людини та людського розвитку суспільства. У ній представлено особистісний вимір суспільства, його людський потенціал» [228, с.277]. Отже, культура виступає мірою соціалізації людини, її розвитку як особистості. У такому розумінні вона виявляє себе як сукупність і боротьба протилежностей загального і одиничного, соціального та індивідуального, матеріального і духовного, об'єктивного і суб'єктивного.

Розв'язання означених протиріч відбувається у процесі матеріалізації, опредмечування у продуктах людської діяльності духовного змісту. Відтворення, пізнання духовного змісту в предметах культури складає предмет гуманітарного знання, зумовлює його специфіку.

М. Бахтін підкреслює, що на відміну від точних наук, які відображають монологічну форму народження знання, гуманітарне пізнання зосереджене на суб'єктності предмета культури і вимагає діалогу двох суб'єктів: того, хто відтворив себе в предметі культури, і того, хто намагається зрозуміти його як творця [45]. «Будь-який об'єкт знання (в тому числі людина) може сприйматись і бути пізнаним як річ. Але суб'єкт, як такий, не може сприйматись і вивчатись як річ, бо як об'єкт він неможе бути, залишаючись суб'єктом, безмовним, отже, пізнання його може бути тільки діалогічним» [45, с.313]. Отже проблема

полягає в тому, щоб розпредметити суб’єктивні сенси, що об’єктивовані в предметах культури, почути і відчути їх суто людський зміст і цінність.

Досягти цього можливо за умови, якщо предмет культури пізнається і запам’ятовується не як статичний і формальний опис, модель, схема, формула, а усвідомлюється у процесі розуміння і реконструювання сенсів, закладених в нього його творцем – конкретною людиною, суб’єктом. Зважаючи на це, культуровідповідність процесу пізнання вимагає оперування не абстрактними науковими категоріями, а визначенням персони та індивідуального світу автора, який створив предмет культури і надав йому свого розуміння цінності. За визначенням учених уся історія розвитку людської культури є історією не тільки створення нових, але й виявлення старих культурних цінностей. І цей розвиток розуміння інших культур певною мірою є історією ідей гуманізму.

Становлення людини як суб'єкта культури передбачає особисте зростання, саморозвиток у просторі культури, в її лоні. Проте вона може знаходитися поряд з культурою і бути поза нею: «Культура — це зовнішнє джерело, виклик, запрошуюча сила, але він безсилий, коли вичерпуються внутрішні, краще сказати, власні джерела і рушійні сили розвитку до саморозвитку», - пише В.Зінченко [179, с.121]. Допомогти людині знайти себе в культурі, зробити її джерелом власного розвитку покликана освіта. Самовизначення людини в культурі пов'язане з її здатністю співвідносити свої потреби і інтереси з цінностями і нормами культури, тобто здійснювати свій вибір культурним способом.

Дослідники стверджують, що впродовж усього свого життя і професійної діяльності людина знаходиться у процесі постійного пошуку і самовизначення (К.Абульханова-Славська [4], Е.Борисова [76], А.Маркова [283], С.Рубінштейн [415], В.Слободчиков [454] та ін.). Все це дає підстави стверджувати, що самовизначення в культурі є ключовим моментом для розуміння відношення культури і людини.

Слід підкреслити, що ідея самовизначення пов'язана з гуманістичними періодами в розвитку людства (Античність, Реннесанс, Освіта, XX століття) і

досліджувалась у зв’язку за визначенням механізма отримання особистістю свободи. Теоретичне осмислення суб'єктної суті людини, свободи і самовизначення особистості пов'язане з іменами Н.Бердяєва, Г.Гегеля, І.Канта, І.Лосського, М.Мамардашвілі, К.Маркса, Ж.Сартра, В.Соловьева, С.Франка, М.Хайдеггера, А.Шопенгауера та інших мислителів минулих часів і сьогодення.

Загалом у працях учених простежуються два основні напрями у розумінні самовизначення. За першим, самовизначення розглядається як самообмеження, визначення людиною меж можливого, вибір у межах можливого, як усвідомлення необхідності, тобто акцентується переважно зовнішня детерміація (природна, соціальна, трансцендентна).

За другим напрямом самовизначення розуміється як альтернативний вибір особистості, що передбачає не лише усвідомлення меж можливого, але й їх розширення; можливість не лише вибирати з того, що пропонує суспільство і природа, але й творити нові можливості. При цьому свої дії і вчинки людина здійснює не стільки за зовнішніми законами, скільки за внутрішнім моральним законом, з «належним» усередині себе, визначеним для себе. У цьому випадку свобода вибору заснована на внутрішній детермінації, самодетермінації. Основною умовою, що забезпечує позитивне самовизначення людини та її свободу стає розвиток як істоти культурної, здатної до активного вдосконалення самої себе.

Даний підхід не заперечує зовнішньої детермінації: вона задається певними соціокультурними нормами, але центр регуляції життя і поведінки особистості, право вибирати, встановлювати міру «належного» для себе і нести відповідальність за цей вибір залишається за особистістю. Однак джерело належного, згідно якого особистість визначає себе у світі, належать культурі: лише самовизначаючись у культурі, вона перетворюється на унікальну особистість, здатну вільно виявляти себе і свою життєдіяльність. Отже, дійсна свобода і позитивне самовизначення є феноменами культури і ознаками культурної особистості.

Розуміння самовизначення як процесу і результату смислового вибору

особистості, здійснюваного у контексті свободи передбачає не тільки усвідомлення і дотримання людиною своїх внутрішніх інтенцій, але й зіставлення їх з нормами і вимогами наявної культури.

Філософські і психологічні концепції свободи особистості засвідчують, що в основі становлення людини як вільної істоти, здібної до самовизначення, лежить визнання і усвідомлення своєї суб'єктної, діяльнісної суті і позиції, що дозволяє суб'єкту виявити власну активність відносно довкілля (К.Абульханова-Славська [3], О.Алексєєв [11], Б.Ананьев [15], Л.Анциферова [27], А.Асмолов [32], А.Брушлинський [81], Л.Виготський [113], О.Леонтьєв [260], А.Петровський [384], В.Петровський [385], С.Рубінштейн [416], В.Слободчиков [454] та ін.).

С.Рубінштейн суб’єктивність визначав «самодетермінацією», «самоспричиненням», або «самодіяльністю», тобто характеристикою активного існування людини у світі. Проблему самовизначення він розглядав у світлі висунутого принципу, згідно якого зовнішні умови діють, заломлюючись через внутрішні можливості особистості [416, с.359].

Основний механізм регуляції поведінки людини та її самовизначення А.Асмолов пов’язує з динамічною смисловою системою, що включає особистісні сенси і смислові настанови [32]. На думку автора, означена система слугує вихідною для руху від культури через діяльність до індивідуальної свідомості і від неї знов таки через діяльність до культури. У процесі самовизначення виникає певне ставлення людини до світу і культури, закріплене в її особистісному сенсі як феномені свідомості. Далі рух здійснюється у структурі самої свідомості: на основі особистісного сенсу формується смислова настанова як готовність до здійснення певним чином спрямованої діяльності. Дана смислова настанова ініціює і спрямовує діяльність особистості, визначаючи вчинки і діяння, в яких «екстеріоризуються відношення особистості до світу, здійснюються «особистісні вклади» в інших людей і скарбницю духовного досвіду людства» [32, с.322-323].

Н.Крилова, намагаючись операціоналізувати самовизначення як функцію і

як складову саморозвитку особистості, включає у нього самоорієнтировку, самоідентифікацію, розуміння власних завдань в кожній конкретній ситуації, визначення адекватної лінії поведінки, акт етичного і вольового вибору, самопояснення вибору і саморефлексію [237, с.90]. Автор розглядає самовизначення як процес нормотворчості з вироблення власних орієнтирів і створення особистістю для себе культурних норм, що визначають її подальший саморозвиток.

За концепцією автора самовизначення особистості у проблемній ситуації відбувається за алгоритмом: ситуація — рефлексія першого рівня (аналіз і оцінка ситуації; усвідомлення власних потреб, цінностей і цілей, особистісних можливостей; співвідношення їх з вимогами ситуації і культурними нормами) — вибір мети (цільова настанова) — пошук і побудова системи можливих альтернативних дій — рефлексія другого рівня (аналіз цих дій з погляду їх відповідності цілям, особистим можливостям і системі ціннісних координат) — вибір способів дії — дія — результат (перетворення ситуації, корекція системи цінностей, зміна або затвердження позиції) — рефлексія третього рівня (осмислення результату, усвідомлення нових цінностей, що з'явились, і сенсів) — нове розуміння себе, відкриття сенсу ситуації і вчинку.

Згідно такого алгоритму, самовизначення як акт ухвалення рішення у проблемній ситуації водночас виступає діяльнісним актом рефлексії і ціннісно-смислового вибору, що носить, з одного боку, культуровідповідний характер (співвіднесення вибору з цінностями і нормами культури), з іншого — культуротворчий (нормотворчість, відкриття нового в собі і об’єктування його в новому предметі культури).

Таким чином, самовизначення є особливим феноменом, в якому постійно виявляється і відбивається суб'єктна суть і суб'єктна позиція людини, її активний діяльнісний початок у межах певних культурних норм еталонів діяльності. Актуально самовизначення виявляється у готовності суб’єта бути вільним і брати на себе відповідальність за здійснюваний вибір. Самовизначення є психологічним феноменом культури, що характеризує

позицію особистості в культурі, її цінність, можливість вільно визначати і встановлювати для себе міру належного і виходити за його межі в процесах життєтворчості.

Залежно від того, в які сфери соціального життя включається людина, визначаються різні види самовизначення: соціальне — входження у соціально-класову структуру суспільства; суспільно-політичне — встановлення певної позиції і входження у політичне життя; професійне самовизначення - вибір професії і придбання професійної підготовки, достатньо стабільної професійної позиції; сімейне самовизначення - формування молодої сім'ї і заняття нею позиції у структурі суспільства; самовизначення як визначення свого місця у малих групах і формування міжособистісного спілкування тощо.

У руслі психологічних концепцій становлення особистості як суб'єкта власної життєдіяльності самовизначення є безперервним процесом вибору і отримання підстав власного буття, у якому виявляється і розвивається її соціальна позиція. Конституюючими одиницями і основними механізмами самовизначення особистості виступають ціннісно-смислові утворення (особові сенси, цінності, позиції, настанови і т. ін..), діяльнісні, (динамічні) цілі та плани, рефлексія.

У контексті професійної і, зокрема, професійно-педагогічної культури вчителя самовизначення особистості має два вектори спрямованості: а) на самопізнання, самоусвідомлення і самоідентифікацію, визначення свого ставлення до себе як особистості і професіонала; б) на виявлення життєвих і професійних цілей і планів, свого відношення до значущих аспектів своєї життєдіяльності (у тому числі професійної) у сучасній йому культурі.

Відтак, самовизначення особистості у сфері професійно-педагогічної культури є результатом певного етапу її орієнтації у світі професій та вибору професії з відповідно діяльністю.

Слід зазначити, що самовизначення — термін, інтенсивно використовуваний у соціологічній, психологічній і педагогічній літературі в різноманітних значеннях. Найчастіше говорять про його види — особистісне,

життєве, етичне, соціальне, професійне і таке інше, вкладаючи в ідентичні терміни різний сенс. Так, у філософському енциклопедичному словнику самовизначення трактується як діяльне відношення до ситуації; психологічний словник самовизначення особистості визначає як «свідомий акт виявлення і затвердження власної позиції у проблемних ситуаціях» [402, с.351]. У найбільш поширеному розумінні самовизначення - це процес і результат вибору особистістю власної позиції, власних цілей і засобів існування в конкретних обставинах життя; основний механізм отримання і прояву людиною власної внутрішньої свободи і відповідальності. Отже всі наведені визначення засвідчують про множину сенсів цього феномену.

Як бачимо, самовизначення може виступати як динамічним явищем, процесом, діяльнісним актом або системою актів, механізмом становлення особистості. У своєму значенні воно співвідноситься з такими поняттями, як «вибір», «ухвалення рішення», «вчинок». Водночас воно характеризує статичний, стабільний стан суб'єкта (результат вибору), пов'язаний зі встановленням людиною меж свого «Я», свого місця у світі, житті і культурі на засадах певної усталеної системи цінностей, сенсів, позицій, що характеризують відношення до довкілля і себе.

В дослідженнях культурологів підкреслюється, що будь-яка реальна форма культури завжди виникає і розвивається завдяки людині та її активного ставлення до довкілля, тобто діяльності. Натомість сутність культури в усіх різноманітних формах прояву виявляється у тому, що вона стає способом існування самої людини.

Світ культури постійно збільшується і розвивається за рахунок того, що людина як соціальна і суспільна істота включає у своє життя все нові сфери діяльності і активно пристосовує їх до задоволення власних потреб. У процесі діяльності вона замінює природні об’єкти штучно створеними, одночасно змінюючи природні зв’язки на соціокультурні. Саме вони в культурі, як штучному середовищі, створеному людиною заради себе і для себе, стають об’єктом культурної діяльності, перетворюючи людину на суб’єкта культурної

діяльності. «Клас явищ культури – це не що інше, як різноманітна специфічна система засобів, завдяки яких здійснюється колективне та індивідуальне життя людей, стимулюється, мотивується, програмується, виконується, фізично забезпечується, соціально репродуцюється їхня активність, організуються, функціонують і розвиваються людські колективи» [282, с.26].

Отже, професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи для того, щоб стати його власним надбанням, особистісною характеристикою має бути не тільки усвідомленою як об'єкт пізнання, але й простором для самовизначення.

Важливо, що у категорії «культура» відбувається абстрагування і узагальнення способу діяльності, що виявляє соціальну форму буття людини. Саме практична діяльність людини є передумовою та дійсною причиною створення і розвитку культури. У свою чергу, культура в своєму об'єктному вимірі забезпечує відтворення і здійснення діяльності як особливої – культуро доцільної і культуровідповідної технології. «Технологічність культури, покладання її як засобу діяльності передбачає те, що культура це історично мінлива і історично конкретна сукупність тих прийомів, процедур, норм, котрі характеризують рівень і спрямованість людської діяльності, усієї діяльності, взятої в усіх її вимірах і відношеннях» [148, с.88].

За визнанням учених, діяльність характеризує динамічний аспект культури, її суб'єктну субстанцію. У свою чергу, культура - це предметне існування діяльності, її об'єктивована і опредмечувана форма [228, с.275-276].

Слід нагадати, що культура як специфічний спосіб людської діяльності розглядалася багатьма ученими (В.Давидович, Ю.Жданов [148], М.Коган [213], Е.Маркарян [282] та ін.). При цьому більшість авторів виходять з того, що категорії «культура» і «діяльність» взаємообумовлені. Аргументами для такого висновку слугує еволюція людської діяльності, що йде паралельно розвитку культури: освоєння людиною культури проходить як освоєння представлених у її предметах способів практичної діяльності і навпаки.

Проте в багатьох науково-педагогічних дослідженнях поняття

«діяльність» використовується досить вільно і не завжди збігається з його розумінням, прийнятим у сучасній філософії та психології. Необхідність уточнення нашої позиції щодо визначення поняття «діяльність» зумовлена існуванням різних поглядів на це явище.

Перші спроби схарактеризувати діяльність і сформулювати її визначення належать Гегелю і Канту, її подальше розгорнуте обгрунтування здійснено у працях К.Маркса. Саме останньому автору належить думка про те, що у понятті діяльності відображено суто людське, активне, а не споглядальне відношення до світу. У його розумінні, діяльність – це практична, реальна активність людини, засобами якої вона взаємодіє з довкіллям і перетворює його відповідно своїх власних потреб [285, с. 195].

Обговорення діяльності у працях філософів, психологів наприкінці XX століття базується на визнанні активності як обєктивної властивості матерії, що виявляє її саморух. На біологічному рівні вона виявляє себе у життєдіяльності, що забезпечує збереження, розмноження живих організмів. Діяльність – це особлива форма життєдіяльності, що виникає і розвивається, вдосконалюється як форма активності на шляху виокремлення людини серед інших біологічних організмів. Об’єктивно первинна біологічна властивість активності набуває якості діяльності з моменту включення у процес життєдіяльності людини її свідомості. Е.Юдін підкреслює, що діяльність за своєю суттю є тільки людським типом буття, специфіка якого виявляється не тільки у тому, що воно спрямовано на доцільну зміну та перетворення світу, умов, середовища, а тим, що всі ці перетворення відбуваються на тлі освоєння і розвитку наявних форм культури [518].

В інтерпретації Е.Юдіна підкреслюються дві ознаки діяльності: з одного боку, її жорсткий зв'язок зі свідомістю людини, з іншого – обумовленість опанованим досвідом, який відбито в культурі. Прояв ознак і властивостей діяльнісного ставлення людини до світу посилюється за мірою відображення у її змісті культурного досвіду попередніх поколінь.

Проте деякі автори зазначають, що наведене розуміння діяльності

характеризує лише ту межу, що відокремлює діяльність від біологічних форм активності (М. Злобин [180], О. Никифоров [317]). Традиційне розуміння діяльності обмежує свободу дій людини об’єктивними властивостями перетворюваного світу. Воно ж підводить до логічного висновку, що діяльність у своєму змісті завжди обмежена доцільною зміною вже існуючого буття. У зв’язку з цим вона базується і існує тільки на використанні вже відомих людині програм дії, цілей, норм і таке інше.

Обгрунтування творчого, перетворювального характеру діяльності базується на визнанні тих фактів, що в процесі зміни природного середовища людина створює своє особливе соціальне середовище, у межах якого реалізуються і набувають реальної суспільної цінності результати її діяльності. Зважаючи на те, що людина у процесі діяльності виявляє себе активною і певним чином зацікавленою, вона свідомо чи інтуїтивно, поряд з розпредмечуванням властивостей об’єкта завжди опредмечує свою власну індивідуальну сутність: будь-який результат, продукт діяльності завжди несе в собі відбиток унікального свого суб'єкта, його особистісних рис.

У найбільш загальному сенсі, діяльність за визначенням учених — це специфічно людська форма активного обумовленого культурою відношення до довкілля, зміст якої складає його доцільна зміна і перетворення для людини і в ім'я людини (Л. Виготський [111], М. Каган [192], В. Конєв [222], Ю. Солонін [458] та ін.). У процесі діяльності твориться культура, і в цьому сенсі діяльність - матеріальна і духовна — є формоутворювальною і сенсонаповнюючою дією людини в культурі і для культури.

Єдність суб'єктивного і об'єктивного початку, що реалізуються в діяльності, стала підставою для розуміння культури як системи позабіологічно вироблених механізмів, завдяки яким стимулюється, програмується і реалізується активність людей у суспільстві. Культура виступає способом діяльності або технологічним контекстом діяльності, що додає людській активності внутрішньої цілісності і особливого роду спрямованості, виступає способом регуляції, збереження, відтворення й розвитку суспільно корисної і

цінної діяльності.

Дослідники наголошують, що в понятті діяльності немає місця утилітарно-прагматичному розумінню зв’язку людини з довкіллям, яке спрямоване на досягнення тільки цілей користування. Діяльнісний зв'язок людини зі світом значно ширше, ніж просте підкорювання його своїм інтересам. «Цілепокладання є виходом за межі обмежень, що визначаються природною потребою… Воно передбачає, так би мовити, залучення, «втягування» об’єкта в нові взаємозв’язки, що визначаються цілями розвитку людини, відтак, і переконструювання самого об’єкта, зміну його структури та його сутності відповідно із зазначеними цілями» [180, с.119].

Цілепокладання, що реалізується у діяльності, зумовлює розширення і поглиблення соціального досвіду, закріпленого в культурі, його перебіг з безпосередньо результативно-предметної форми існування у діяльнісну. При цьому процес розпредмечування соціального досвіду, закріпленого у відомих зразках діяльності та опредмечування його у власних засобах і результатах діяльності стає для людини підставою і механізмом її розвитку як суб’єкта культури.

О.Никифоров, розвиваючи цю думку, наголошує, що не зовнішні умови детермінують вибір цілі, а сама вільно дієва людина [317]. Виявляється це у тому, що при аналізі умов діяльності, виборі її мети, створенні плану дій і засобів, вона не тільки спирається на вже існуючи і соціально визнані норми і стандарти, але й керується власним розумінням ситуації, потребами та настановами. Завдяки цьому здійснення і результати однієї діяльності завжди відрізняється у різних виконавців, бо немиче, закономірно й об’єктивно несуть на собі відбиток особливостей самого діяча, його індивідуальності і особистісних рис. Суспільство не створює нового, воно є результатом дій окремих особистостей, які перебудовують, порушують наявні в культурі соціальні норми та стандарти і вкладають у діяльність риси своєї неповторності, унікальності [317, с.71-73].

Філософ підкреслює, що у випадках, коли цілепокладання відбувається у

межах задоволення вже наявних і усвідомлених у суспільстві потреб, воно започатковує репродуктивну за своїм характером і змістом діяльність. Продуктивна за своїм змісто і характером діяльність зумовлена іншим цілепокладанням, таким, що виходить за межі наявних соціальних потреб і засобів їх задоволення. За своїми результатами продуктивна діяльність створює передумови для виникнення нових предметів культури, готуючи для цього відповідне соціальне середовище і соціальний досвід.

Отже, як соціальний феномен, у гносеологічному плані категорія діяльності розкриває і характеризує, яким чином людина вступає у взаємодію з довкіллям, пристосовується і адаптується до його вимог, змінює їх відповідним чином, набуваючи власних змін і створюючи новий, унікальний, соціально обумовлений світ – світ культури. Отже ознакою принципової відмінності діяльності від всіх інших біологічних форм активності є усвідомленність, цілепокладання та соціальна регламентованість дій її суб'єкта.

Людина як соціальна істота все більш стверджується у цій якості в процесі того, як ускладнюється і вдосконалюється її діяльність. У свою чергу, цілі, результати, способи діяльності набувають все більш соціально зумовленого характеру. У своєму розвитку діяльність виходить за межі простого суб'єкт-об'єктного відношення, включаючи його результати у вигляді знання, засвоєного людського досвіду у формі культурних зразків у контекст більш широкого і складного суб'єкт-суб'єктного відношення. Діяльність не може ані здійснюватись, ані бути усвідомленою без розпредмечування опредмечуваного у продуктах (результатах) діяльності соціального досвіду. Отже, діяльність за своєю природою і за способом існування є соціально і культурно обумовленою формою активності суб'єкта, у якій він визначає себе відносно цілі та способів її досягнення.

Однак у зазначеному відношенні є і зворотній зв'язок: культура за своєю сутністю розкривається в діяльності особистості. Сенси соціальної взаємодії визначають спрямованість дій особистості і простір її цілепокладання, а діяльність – спосіб їх перетворення у конкретний, соціально значущий

результат або продукт культури. Культура за своїм змістом є результатом колективної, суспільно корисної і доцільної діяльності багатьох особистостей. Поза цього контексту продукти діяльності людини, створювані для себе і тільки заради себе, не набувають значення і сенсу культурних.

Відомо, що рух, розвиток культури здійснюється: 1) шляхом спадкоємності (традиції), завдяки відтворення, репродуцюювання усталених способів діяльності; 2) шляхом новаторства (творчості), тобто через удосконалення традиційних і створення нових способів діяльності. Спадкоємність культурних традицій, з одного боку, і новаторство, творчість, з іншого, виявляють діалектичну єдність культури і способів розвитку особистості у культурі.

За змістом творчість особистості в культурі може виявлятися відносно норм («нормотворчість»), традицій, породження нових особових сенсів («переоцінка цінностей», сенсотворчість), знань (відкриття, теорії і т. іншн), нових способів діяльності (технології), власного життя (життєтворчість, творіння майбутнього) і самої себе (визначення перспектив особистого зростання, самовдосконалення) тощо.

Одним з перших продуктів людської творчості виступає педагогічна культура. У цьому понятті фіксується первинне окультурення досвіду діяльності людини на рівні остенсивних форм, оскільки зберегти досвід діяльності, передавши його іншому, за умови відсутності сучасної техніки і засобів збереження інформації можна тільки, навчивши цього іншого цій діяльності.

У змісті педагогічної культури найбільш повно знайшли своє відобразення духовні цінності, накопичені людством у сфері освіти і виховання, способи, форми і методи різноманітної продуктивної педагогічної діяльності, що обслуговували історичний процес зміни поколінь та соціалізації особистості. «Будь-яке оригінальне створення (відкриття, твір) може бути скопійованим і тиражованим. Але копії, як елементи репродуктивної (відтворюючою) діяльності, у своїй упредметненій якості випадають з сфери

культури до того часу, поки не виступлять мотивом або засобом нової творчої діяльності» [128, с.486].

Раніш зазначалось, що діалоговий і полісуб’єктний підходи, що пояснюють діалектику взаємозв'язку і взаємообумовленості існування людини в культурі і культури в людині, розкриваються в концепціях «багатовимірного діалогу» і поліфонії (М.Бахтін [46], М.Каган [192]), в ідеї культури як «діалогу культур», що відбивається у свідомості кожної людини XXI століття (В. Біблер [58]).

Важливе місце в цьому процесі посідає освіта. С.Гессен розглядає освіту як культуро-творчий процес, що забезпечує сходження, зростання людини до культури, «обробку» і «вирощування» її в лоні культури, перетворення на носія культури. «Набути освіти — означає зрозуміти інших, себе, сенс життя, свою відповідальність перед життям, перед культурою. Отже, для людини, що розвивається, культура є безпосередньою формою існування (життя, енергія, спілкування), і підставою для самовизначення, для свідомої роботи зі створення себе» [126, с.24].

С.Рубінштейн стверджує, що «суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не лише виявляється і виявляється, він у них твориться і визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити, що він є: напрямом його діяльності можна визначати і формувати його самого. На цьому тільки основуються можливості педагогіки» [415, с. 106]. На основі цієї ідеї відбувається становлення суб'єктної парадигми освіти, що акцентує увагу на особистості, її смислових утвореннях, що забезпечують її суб'єктну позицію у світі та освіті (К.Абульханова-Славська [4], Б.Ананьєв [15], А.Асмолов [32], В.Біблер [58], В.Сластенін [451], В.Слободчиков [454] та інші).

У центрі педагогічної освіти стає самодіяльність вчителя, його самозміна, що виявляється у процесі вибору цінностей, цілей і способів своєї життєдіяльності і професійної діяльності. Культура виступає загальною підставою його професійної діяльності, в якій весь світ, все буття людини виявляються формами його самозміни.

Самовизначення вчителя як принцип його діяльнісного становлення в культурі набуває суттєвих обмежень у просторі професійно-педагогічної культури. Нагадаємо, що однією з її ознак виступає нормування, тобто обмеження цілей, засобів і способів педагогічної діяльності вчителя вимогами професії. Досить жорстко регламентуючи усі аспекти професійно-педагогічної діяльності, вони фактично зводять нанівець свободу вчителя у виборі сенсів і цілей своєї діяльності. Отже ув професійно-педагогічній культурі виникає протиріччя між потребою розвитку і вдосконалення професійно-педагогічної діяльності через свободу самовизначення вчителя і відсутністю цієї свободи в реальних регламентованих умовах здійснення цієї діяльності, що унормовані в цій культурі

Сам спосіб існування професійно-педагогічної культури за принципом «роби так, як треба іншим» обмежує простір самовизначення вчителя домінуванням суспільно визнаних цінностей освіти і нівелює його власну індивідуальну неповторність. Нормативний характер і природа професійно-педагогічної культури в тому вигляді, в якому вона сьогодні існує, заперечує прояву суб’єктності вчителя. Вона є певною перепоною на шляху впровадження гуманістичних, суб’єкт-суб’єктних технологій педагогічної діяльності. Їх впровадження пов'язано зі змінами у змісті професійно-педагогічної культури і підготувати їх може тільки вчитель, долаючи усталені норми професійно-педагогічної діяльності в системі освіти і створюючи новий досвід її здійснення.

Перші кроки в цьому напряму були зроблені вчителями-новаторами наприкінці XX століття. Сьогодні вони посилюються інноваціями в технологіях і принципах організації освітнього процесу в школі. Проте усі ці артефакти професійно-педагогічної культури мають бути усвідомленими і узагальненими на рівні певної моделі культуротворчої діяльності вчителя, сприйняття і усвідомлення якої стане для нього підставою для професійного і особистісного самовизнання.

Культура суспільства як об’єкт не існує поза культурою його суб’єктів.

Вона є умовою, формою і сукупним результатом культуровідповідної діяльності всіх членів суспільства, у процесі якої закріплюються наявні і утворюються нові цінності. На індивідуальному рівні культура особистості передбачає усвідомленне ставлення до принципів культури, вміння відтворювати їх у власній діяльності.

У змісті професійної діяльності конкретної особистості, культура виявляє себе не тільки як сукупність знань, що характеризує стан культури, але й як сукупність унормованих, соціальних визнанних цінними дій, що забезпечують свідоме задоволення вимог у просторі функцій, визначених для даної професії. Це дає підстави розрізняти культуру особистості, що належить до певної професійної групи і культуру професійної діяльності, що здійснює ця особистість у контексті обраної професії.

У першому випадку, культура визначає певні норми соціальної поведінки і діяльності, що диктуються груповими інтересами, характерними рисами світогляду професійної групи, теоріями і концепціями, що фіксують ідеали і ідеологію професійної діяльності, технологію її здійснення. У другому, - вона виявляє що саме привласнюється і реалізується особистістю як невід'ємна складова її професійної діяльності, як система обов'язкових для виконання і дотримання норм, правил, що визначають цілі, способи її взаємодії з усіма іншими особистостями, які включені у сферу цієї діяльності з урахуванням їхніх інтересів і можливостей.

Особливість професійної діяльності вчителів початкової школи зумовлюється віком дітей, що прийшли до школи, і тією основною метою, якої вони мають досягти за роки навчання у початковій школі. Навчання дітей основ навчальної діяльності, забезпечення їхньої базової грамотності в мові, математиці, природознавстві, художній діяльності, праці є складовими змісту початкової освіти, засвоєння якого залежить від успішності і рівня професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи.

Багатопредметність, спроможність складне зробити доступним і зрозумілим дитині молодшого шкільного віку суттєво відрізняє професійну

діяльність вчителя початкових класів від діяльності вчителів, що працюють у середній і старшій школі. Ці відмінності надають специфіки змісту професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи, але не впливають на компоненти, у яких виявляється її сутність і які є необхідними для її засвоєння.

Узагальнюючи розуміння способів існування професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи в суб'єк-об'єктному вимірі та на підставах проведеного аналізу означеного феномену в контексті категорій самовизначення і діяльності, складовими професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи ми визначаємо:

- імперативно-когнітивний компонент, що утворюється з системи знань про цілі, призначення способи реалізації діяльності вчителя в системі початкової освіти, дитину як об'єкта і суб'єкта освітнього процесу, способи використання цих знань у межах гуманістично спрямованої взаємодії вчителя і його учнів як учасників навчально-виховного процесу;
- діяльнісно-поведінковий компонент, що утворюється з системи культуровідповідних дій вчителя початкових класів, його поведінки, навичок регулювання дій і вчинків усіх учасників навчально-виховного процесу відповідно прийнятих в суспільстві норм;
- ціннісно-орієнтаційний компонент, що утворюється з системи моральних орієнтирів, настанов і мотивів, зумовлюючих гуманістичну спрямованість дій вчителя у забезпеченні в освітньому середовищі природних прав і свобод, інтересів кожного учня як учасника педагогічного процесу.

Співвідношення означених компонентів в суб'єкт-об'єкному вимірі з об'єктивними реаліями професійно-педагогічної культури, що існують в соціумі, наочно відображено на рис.2.

З наведеного малюнку бачимо, що означені компоненти можуть існувати і досліджуватись окремо. Однак цілісну структуру професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи вони утворюють тільки у єдності, зумовлюючи і доповнючи один від одного. Без цього органічного зв'язку жоден з них не виявляє сутності професійно-педагогічної культури і не забезпечує можливість її прояву як цілісного і системного феномена. Реалізація означених компонентів професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів вимагає підготовки педагога нового типу, здатного ввести дитину в культуру, навчити її бачити, відчувати, думати, адаптуватися до життя і здійснити акти творчої самореалізації і життєвого самовизначення.

Висновки з другого розділу

Професійно-педагогічна культура вчителя у всьому різноманітті її проявів є одним з новоутворень, що формуються у процесі підготовки до професійно-педагогічної діяльності, поряд з готовністю до діяльності, компетентністю, педагогічною майстерністю, професіоналізмом тощо.

Поняття «загальна культура», «педагогічна культура», «професійна

культура» використовуються у наукових і навчально-методичних джерелах для характеристики особливостей діяльності вчителя, або його особистості. Проте, поняття «професійно-педагогічна культура вчителя» ще не знайшло відображення у спеціальних науково-педагогічних дослідженнях. Обґрунтування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів як феномену педагогічної реальності ще потребує пояснення механізмів його виникнення і розвитку, форм його існування.

Використання діалектики як методу пізнання професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів на рівні філософських узагальнень дозволяє вийти за межі безпосереднього досвіду у простір конструювання концептуальної моделі.

Феномен культури є історично обумовленою категорією, яка містить багато значень і сенсів. Вони складались та набували своєї трансформації відповідно досягнень людства в усвідомленні та перетворенні оточуючого світу. Всі матеріальні і нематеріальні результати перетворювальної діяльності людини з часом стали узагальнюватися і закріплюватися в категорії культури. Термін «культура» став використовуватись для позначення широкого кола предметів, процесів, явищ, які мали людське походження.

З урахуванням ознак культури, виявлених за результатами аналізу в опозиціях «природне - штучне», «матеріальне-ідеальне», «біологічне-соціальне» сформульовано наступне визначення: культура - це сукупність штучних за природою, людських за походженням, соціальних за призначенням матеріальних об’єктів, в яких відтворено потреби, ідеї, образи світу людини, досвід їх виготовлення, використання та оцінювання в умовах соціальної взаємодії і співпраці. У культурі відбивається і стверджується здатність людини створювати свій власний світ, відмінний від світу природи.

За своїм походженням і змістом педагогічна культура є похідним від феномена «культура». За своїм змістом і формами вона представляє самостійний напрямок у розвитку практичної людської діяльності, що виконує в загальному контексті культури функцію збереження людського досвіду у

створенні предметів культури у всьому їх різноманіття.

У дослідженні нами дано визначення педагогічної культури, як сукупності штучних за природою, людських за походженням, соціальних за призначенням, різноманітних за формою і способом здійснення, об'єктивованих у самій людині практик навчання і виховання, у яких відтворено спосіб наслідування і збереження людського досвіду з виготовлення, використання та оцінювання в умовах соціальної взаємодії предметів культури. Педагогічна культура відображає і акумулює увесь різноманітний соціальний досвід навчання і виховання, накопичений в різних сферах людського буття, в різних формах його організації, на різних історичних етапах розвитку соціальності самої людини і людства у цілому.

Ми вважаємо, що професійно-педагогічна культура – це особливий різновид педагогічної культури суспільства, в якому сконцентровано досвід спеціальної суспільно організованої практики навчання і виховання підростаючого покоління в закладах освіти для задоволення конкретних потреб певного суспільства, способів реалізації освітньо-педагогічної діяльності, соціальних вимог, що її нормують, та способів оволодіння даною діяльністю.

На відміну від педагогічної культури, носієм і джерелом створення і відтворення професійно-педагогічної культури є професійна група педагогів, що сама диференціюється за ознакою спеціалізації у виконуваній діяльності в системі суспільного виробництва, закріпленого в освіті за даною професією У словосполученні «професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи» поняття «культура» є констатуванням людської і тому штучної форми досвіду, завдяки якому має вирішуватись це завдання; «педагогічна» - зазначає специфічну форму і зміст досвіду, засобами якого забезпечується вирішення означеного завдання; «професійна» визначає суспільний контекст, в межах якого педагогічна культура вчителя початкової школи існує і реалізується як цілісний, суспільно значущий досвід.

Ми дослідили, що сутність педагогічної культури виявляється:

- у навченій та вихованій відповідно різноманітних потреб і інтересів

певних соціальних груп людині, здатної активно прилучатись до їх життєдіяльності;

- у традиціях сімейного, релігійного, конфесійного, ремісничого та іншого виховання, що складались в межах певних соціальних групп і виявляли особливості їхнього світогляду, мислення, ставлення до навколишнього і самої людини;

- у цінностях, що визначали доцільність і спрямованість навчання і виховання людини в різних соціальних умовах;

- певних правилах поводження між вчителем і учнями, вчителем і батьками, вчителем і соціальною групою, що залучала його до педагогічної діяльності;

- спеціальній мови, термінології, що кодує зміст педагогічної діяльності у творах народної педагогіки, наукових, релігійних, філософських трактатах; розкриває певний погляд на призначення людини навченої та вихованої, сутність педагогічної діяльності та вимоги щодо її організації.

Відтворюючи за своєю сутністю загальну структуру культури і виокремлюючись у надрах педагогічної культури, професійно-педагогічна культура вчителів початкової школи виявляє свою сутність через:

- наявність артефактів, у яких відтворено досвід навчання і виховання дітей в умовах початкової школи, накопичений практичною діяльністю особливої спеціально професійно підготовленої групи вчителів;

- систему професійно-визначених правил, моральних норм поведінки, що регулюють відносини вчителя початкових класів з учнями, їхніми батьками та іншими учасниками педагогічного процесу;

- систему розпоряджень, наказів, що регламентують цілі, засоби, принципи здійснення педагогічної діяльності вчителя в початковій школі у вигляді навчальних планів, навчальних програм, підручників, методик навчання, інструкцій;

- систему цінностей, що визначають соціальний і професійний статус вчителя початкових класів у суспільстві і системі освіти, його права і обов’язки,

професійні вимоги щодо його особистості;

- систему знань, де у знаковій формі відображено наявні в суспільстві і в самій педагогічній дійсності уявлення щодо змісту початкового навчання, його ролі в розвитку дитини та її життєдіяльності; сутності, структури, змісту і технологій педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

У роботі зазначено, що у сучасній освіті професійно-педагогічна культура вчителів початкової школи як сукупність узагальненого і відтвореного у культурних формах досвіду виявляє себе в різноманітних методиках і технологіях навчання і виховання. Вона реалізуються на різному навчальному матеріалі (навчальних предметах), з різною метою, але в єдиних за віком і соціальним статусом групах дітей, в єдиних закладах початкової освіти.

Культура суспільства не існує поза культурою його суб’єктів. Вона є умовою, формою і сукупним результатом культуровідповідної діяльності всіх членів суспільства, у процесі якої закріплюються існуючі і створюються нові цінності. На індивідуальному рівні культура особистості передбачає усвідомленне ставлення до принципів культури, вміння відтворювати їх у власній діяльності.

Підсумовуючи різні підходи, можна констатувати, що культура особистості, яка належить до певної професійної групи і культура професійної діяльності, що здійснює особистість є відмінними феноменами. У першому випадку, професійно-педагогічна культура визначає певні моральні норми соціальної поведінки, що диктуються груповими інтересами, характерними рисами світогляду професійної групи, теоріями і концепціями, що фіксують ідеали і ідеологію професійної діяльності, технологію її здійснення. У другому - вона привласнюється і реалізується особистістю як невід'ємна складова професійної діяльності, як система обов'язкових для виконання і дотримання норм, правил, що визначають цілі, способи взаємодії з усіма іншими особистостями, які включені у сферу даної діяльності з урахуванням їхніх прав, свобод й обов'язків, інтересів і можливостей.

У розділі доведено важливість складових професійно-педагогічної

культури вчителя початкової школи:

- імперативно-когнітивний компонент, що утворюється із системи знань щодо цілей, призначення, способів реалізації діяльності вчителя в системі початкової освіти, дитину як об'єкта і суб'єкта освітнього процесу, способів використання цих знань у межах гуманістично спрямованої взаємодії вчителя і його учнів як учасників навчально-виховного процесу;

- діяльнісно-поведінковий компонент, що утворюється з системи культуровідповідних дій вчителя початкових класів, його поведінки, навичок регулювання дій і вчинків усіх учасників навчально-виховного процесу за нормами, визнаними суспільством в системі освіти;

- ціннісно-орієнтаційний компонент, як система моральних орієнтирів, настанов і мотивів, що визначають гуманістичну спрямованість дій вчителя на забезпечення в освітньому середовищі природних прав і свобод, інтересів кожного учня та інших учасників педагогічного процесу.

Означені компоненти професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи формуються в процесі спеціальної підготовки до професійної діяльності і на засадах самовизначення. Вони характеризують вчителя з боку його здатності ввести дитину в культуру, навчити її бачити, відчувати, думати, адаптуватися до життя, здійснювати акти творчої самореалізації і життєвого самовизначення у межах відтворюваного у суспільстві культурного досвіду. Для цього вчитель має здійснювати свою професійну діяльність в культурних формах, організуючи освітній простір таким чином, щоб культуровідповідне буття актуалізувалося для нього і для учнів, що включені в цей простір.

РОЗДІЛ 3
ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Проблема гуманізації освіти, культуровідповідності її змісту і технології знайшла своє відображення у численних науково-педагогічних дослідженнях, де предметом дослідження виступають різні форми культури вчителя. Суттєво, що за всім розмаїттям підходів, які використовуються у визначенні культурних феноменів, пов'язаних з діяльністю учителя, їх формування в умовах підготовки у вищих навчальних закладів не виходить за межі традиційних способів навчання як накопичення та усвідомлення певних знань, умінь та навичок. Змінюються лише предмети, на базі яких здійснюється формування різних видів і типів культури вчителя, посилюється увага до самостійної пошукової діяльності майбутніх учителів.

Однак сучасний стан освіти, критика її результатів і професійно-педагогічної діяльності вчителя засвідчують про недостатню ефективність засобів, що пропонуються науковцями, у налаштуванні дійсно гуманістичного і культуро -відповідного освітнього процесу. Протиріччя між потребою

гуманізації освіти, зокрема, педагогічного процесу, забезпечуваного засобами культуро відповідної діяльності вчителя спонукає до пошуку і обґрунтування нових підходів щодо формування професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів.

3.1. Практико-орієнтований підхід як методологічний принцип гуманітарного пізнання

На сторінках наукових і популярних публікацій останніх двадцяти років, присвячених проблемам освіти, якості навчання і виховання, теза, що наявна система і технології навчання не відповідають неухильно зростаючим і змінюваним умовам суспільного виробництва і суспільного життя, - не викликає заперечень. Розбіжності виникають у зв'язку з обговоренням того, в чому власне виявляється невідповідність; де виникають прірви, розриви між тим, що треба суспільству, і тим, що реально забезпечує освіта; що треба робити або якими засобами ці розриви можна подолати.

На думку Г.Щедровицького, ситуація в освіті, що піддається аналізу і критиці, характеризується двома принципово відмінними моментами:

- навченою і вихованою людиною, яка зіштовхується з певними вимогами суспільства щодо власної діяльності, поведінки, особистісних рис, світогляду, моралі тощо;
- системою навчання і виховання, у якій людина створюється в своїх основних особистісних характеристиках і властивостях [514, с.16].

Вчений підкреслює, що кожний аспект може бути предметом самостійного аналізу і дослідження. Проте, проблема не в тому, що окремі методики, підручники, програми, технології навчання і виховання є недостатньо ефективними, а в тому, що сучасні умови життя і діяльності людини, які вона створила як культуру соціального буття, вийшли далеко за межі культурного досвіду, відтворюваного в системі освіти.

Сучасна система освіти у своїх основних рисах складалась і існує під

впливом філософських і педагогічних ідей, сформульованих наприкінці XVIII — початку XIX ст. у працях Гербарта, Дістервега, Д.Дьюї, Я.Коменського, І.Песталоцці, Фребеля та інших засновників наукової педагогіки. Вони утворюють "класичну" модель освіти, яка еволюціонувала протягом трьох століть, але у своїх основних концептуальних ідеях та рисах залишилася незмінною. Саме на цьому тлі складалась і існує професійно-педагогічна культура вчителів початкових класів, яка відтворюється у змісті їх підготовки до професійної діяльності в системі освіти.

Пошук нових форм і змісту організації навчання — найважливіший шлях реформування системи освіти. У XX ст. виявились і виникли такі способи людського буття, діяльності і форми їх репрезентації у знанні, які ані в гносеології, ані в теорії педагогічної науки раніш не аналізувалися. Зважаючи на це, М.Полані висунув ідею особистого знання. Найбільш знаний математик XX ст. Дьєдоне говорив про те, що математик стільки, скільки існує математиків. Іншими словами, знання представляється сьогодні, як дивергуюча система. У зв’зку виникає нова потреба в освіченій людині: не просто як її множинна освіта, а така, що постійно збільшує своє різноманіття за змістом і способом упорядкування. Більш того, визнано, що будь-яке знання, - життєве чи наукове, - безпосередньо пов'язане як з особистістю свого творця, так і з його носіями.

Обговорюючи шляхи і засоби гуманізації освіти, дослідники підкреслюють, що однією з найгостріших проблем залишається підготовка вчителя у вищій школі, її культуровідповідність (О. Анісімов [21], О.Барабанщиков [38], С. Батракова [44], Є. Бондаревська [73], О. Булкин [84], О. Газман [117] та ін.). Спроби вирішити її з позицій культурологічного, антропологічного, аксіологічного, особистісногого, діяльнісного та інших методологічних підходів поки не дають бажаного результату: набуваючи нового обсягу знань, удосконалюючи свої професійно значущі навички та вміння, сучасний учитель не набуває якості особистості, яка діє і творить у педагогічній професії культуровідповідно.

У пошуках способу вирішення цієї проблеми ми звернулися до обгрунтування практико-орієнтованого підходу як методології, що дає підстави для включення вчителя у культуровідповідну і культуротворчу професійно - педагогічну діяльність.

Нагадаємо, що методологія сама по собі не народжує істин, а лише полегшує їх пошук, дозволяє рухатися до певних цілей найбільш коротким шляхом з найменшими витратами засобів і енергії, що важливо для сучасного раціонального, але не стабільного світу. У найбільш загальному сенсі, методологія зводиться до дій, що орієнтують суб'єкта в процесі пізнання на вирішення конкретних завдань і досягнення визначених результатів.

Основною функцією методології є регулювання пізнавальної, теоретичної та наукової форм діяльності. Застосування методології дозволяє виділити об'єкт соціального аналізу з усього розмаїття соціуму, визначити за допомогою логічних операцій над поняттями його сутність, основні атрибути, тенденції розвитку, а також можливість дії на нього з боку людини в соціокультурній діяльності.

За визначеннями, які наводяться у довідковій літературі, методологія має багато тлумачень. У найбільш узагальненому розумінні, методологія – це система принципів та способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему (В. Краєвський [234]).

Вчені підкреслюють, що методологія – це передусім вчення про організацію людської діяльності: наукової, практичної професійної діяльності, художньої, ігрової, індивідуальної та колективної тощо. Зважаючи на це, доцільно виокремити методологію наукової діяльності, методологію практичної діяльності, методологію навчальної діяльності та інші. Проте, в будь-якому випадку, вона є способом організації певної діяльності, що упорядкований в цілісну систему з визначеними змістовими характеристиками і логічно побудованою структурою.

Відомо, що логічна структура процесу пізнання містить у собі такі компоненти: суб’єкт, об’єкт, предмет діяльності, форми, засоби, методи і

результат. Зовнішніми відносно цієї структури виступають такі характеристики діяльності як-от: принципи, умови, норми. Натомість важливо враховувати, що в різні історичні періоди розвитку культури зовнішні характеристики методологічної діяльності зумовлювались особливостями типів організації діяльностей, до яких належать традиційна, ремісничо-корпоративна, професійна, науково-технологічна, проектна тощо.

Критика сучасної освіти, що була започаткована наприкінці XX століття, в основних своїх моментах приводить до думки, що способи навчання і виховання людини, які складалися впродовж екстенсивного періоду розвитку людства, не відповідають умовам його інтенсивного розвитку (Б. Бім-Бад [60], С. Гессен [126], Г. Щедровицький [514] та ін.).

Найбільш гостро це виявляється у сфері мислення і принципах організації знання. Вчені підкреслюють, що картина світу, що склалася на базі природничих наук і відповідного природничо-наукового мислення, не здатна відтворити світ самої людини і створений людиною. Дійсність, створена людиною, потребує інших засобів пізнання і використання мислення, відмінного від природничого. Насамперед, це стосується дослідження культури, як світу людини, в якому вона існує, виявляє свою людську сутність. Особливістю гуманітарного знання є те, що воно виявляє і відтворює мотиваційно-смислові, ціннісні чинники і цільові залежності, які розкривають суб’єктивний світ людини.

Тезою, що є вихідною для гуманітарного знання, слугує розуміння практичної діяльності як суб’єкт - об’єктної взаємодії, наслідком якої є не тільки зміни у довкіллі, а й у самому суб’єкті, тобто у контексті більш складної суб’єкт - об’єкт - суб’єктної взаємодії.

У природничому знанні і відповідних йому процедурах пізнання, способах мислення увага дослідників сконцентрована на об’єкті, що пізнає та переробляє людина. В гуманітарному знанні - вона зосереджується на самому суб’єкті, на тому, що відбувається з ним і в ньому в процесі взаємодії з об’єктом пізнання і діяльності. Природниче знання народжується у процесі пізнання

властивостей природи і відображає тільки цю природу. Гуманітарне знання народжується з усвідомлення практики, яка спонукала людину до взаємодії з природними об’єктами і призвела до їх зміни.

Особливості гуманітарного знання, труднощі його розуміння починаються з відмінностей у співвідношенні емпіричного і теоретичного. У методології пізнання, філософії науки емпіричне і теоретичне зазвичай розглядаються як два рівня організації знання, способи його узагальнення. Емпіричний рівень складається зі знань, зміст яких розкривається у термінах і реченнях, що безпосередньо відносяться до спостерігаємих явищ. На відміну від нього, теоретичний рівень утворюють знання, зміст яких не має носія, що безпосередньо і чуттєво спостерігається: вони є рівнем, що відображує способи мислення про реальну, чуттєво спостерерігаєму дійсність .

У природничому знанні процес пізнання починається з емпіричного і завершується теоретичним рівнем. Гуманітарне знання вибудовується за іншою послідовністю – від теоретичного до емпіричного: воно започатковується створенням певної теоретичної настанови, за допомогою якої суб’єкт, що пізнає, звертається до світу, дій іншого суб’єкта, відбитого або опредмечуваного ним у продуктах діяльності як артефактах. Головна мета гуманітарного знання – це виявити і зрозуміти сенс речей, створюваних людиною, знайти за окремим і випадковим загальне та необхідне, тенденцію, що характеризує закономірний розвиток подій, історії і самої людини як соціальної істоти, особистості [228, с.46].

У процесі соціального пізнання артефакт у певному розумінні є похідним від теоретичної концепції дослідника, того, хто пізнає. Функціональна залежність емпірії від теорії є однією з найважливіших і характерних особливостей гуманітарного знання. У його основі завжди діалог свідомостей суб’єктів: того, хто пізнає, і того, кого пізнають.

Отже, розвиток гуманітарного знання відбувається за рахунок боротьби, зіткнення суб’єктивних поглядів, концепцій, теорій, шляхом їх критики і систематичного перегляду за єдиним об’єктивним критерієм – практикою.

У процесі соціального пізнання практика слугує не тільки критерієм істини, але й простором, де виявляється активність суб’єкта, діалектика об'єкт-суб’єктної взаємодії, її цінність для інших суб’єктів. Однак у гуманітарному знанні практика визначає його істинність, достовірність тільки для певних історичних умов.

Розглядаючи з цих позицій сутність практико-орієнтованного підходу, слід зазначити, що наукова концепція практик як принципу пізнання соціальних явищ виникла і розвивається переважно в сучасній американській і західноєвропейській соціології. Тільки в останні десятиліття вона почала використовуватись у вітчизняних соціологічних і історичних дослідженнях. Не вдаючись до спеціального аналізу співвідношення марксистської теорії практики і концепції «практик», що використовується сучасною соціологією, учені відзначають їх концептуальну подібність.

Основи нової наукової концепції практик були закладені в роботах І.Хайдеггера [490]. Згідно її положень повсякденність буття людини стає значущою у рамках певного розуміння того, що таке суспільство, як воно функціонує і змінюється. При цьому суспільство розуміється як сукупність людських «практик», організованих відповідним чином. Свідомість і народжувані ним знання в означеній концепції визначаються як вторинні за своїм походженням явища, як вербалізація практик, як форма спеціальної діяльності з усвідомлення і осмислення практик. Аналогічні погляди знайшли своє відображення у працях багатьох сучасних науковців (К. Абульханова-Славська [3], С. Голєнков [129], А. Зелєнцова[176], Г. Костюк [230], М. Коул, С. Скрибнер [233], Д. Леонтьєв [261], О. Лосев [268], О. Лурия [273], О. Романова [411] та ін.).

Філософи, культурологи і соціологи підкреслюють, що методологія, яка виходить з аналізу практик, переносить наголоси зі структури суспільства, системи суспільних відносин, на діяльність індивіда, який залучений до цієї системи відносин (О. Алексеєв [11], В. Барулин [42], І. Блауберг, Е. Юдин [61], Е. Бистрицький [88], Л. Коган [214] та ін.). Практична діяльність індивіда

постає як їхня інтеріоризація.

За своїм походженням термін «практика» в перекладі з грецького – це діяльність, доцільна і цілеспрямована. Практика є діяльністю, яку здійснює людина, виявляючи свою активність стосовно довкілля і досягаючи певної, заздалегідь визначеної мети. Однак діє вона в певному соціальному оточенні і засобами, які склались у її культурі, зумовлені ступенем її розвитку.

У контексті практико-орієнтованого підходу індивід виступає носієм певної системи знань, навичок і вмінь, що реалізуються в діях. Цей досвід, система практичних дій, навичок і вмінь утворює практичне знання, яке є первинним і слугує підставою будь-якого «теоретичного» знання, основою наукової, філософської, етичної і будь-якої іншої рефлексії. Індивід діє, вирішує практичні проблеми, а не «пізнає» довкілля. Його практичні дії та знання, що народжуються у результаті цих дій, складають те тло, ту реальну основу, на якій формуються різні знакові системи, «мови», набуваючи статусу культурних норм і еталонів.

Отже, з погляду практико-орієнтированого підходу, соціальна дійсність постає як сукупність людських практик, навичок, умінь, способів дії, звичаїв, сформованих у певній культурі, характеризуючих її конкретний зміст. Практики – це упорядковані сукупності реальних дій, знань, навичок і вмінь, сконцентровані в певних точках соціального простору в межах виконання людиною конкретних соціальних ролей. Тільки оволодіваючи набором практичних дій, тобто сукупністю конкретних уявлень, навичок, умінь, способів дії, представлених у культурі, індивід набуває своєї соціальної визначеності, стає кимось: «батьком», «сином», «чоловіком», «жінкою», «теслярем», «кухарем», «лікарем», «політиком», «учителем» і т. ін.

За М.Хайдеггером, будь-яка практика складається з єдності трьох компонентів. Перший – це сукупність інструментів, предметів, спорядження, використовуваних для виконання певного завдання, а також сукупність відповідних знань, навичок і вмінь індивіда щодо їх застосування. Другий компонент – це соціальний простір,який обмежує доцільність, діяльность яка

виконується,як єдність практичного завдання, інструментів і навичок людини. Третій – це залучений у діяльність індивід, що набуває у цьому просторі своєї соціальної і суб’єктної «ідентичності» (бути теслярем, бути вчителем і ін.) [490].

Отже, суспільство можна представити безліччю просторів або соціальних практик, що виявляють себе в певному наборі інструментів, навичок, умінь та «ідентичностей» людини у світі сім'ї, медицини, політики, науки, освіти та інших сферах. Означені практики, залучаючи до себе індивіда, дають йому реальні знання і досвід діяльності, що дозволяють йому діяти і створювати предмети культури культуровідповідним способом. Практичне знання, що виникає і функціонує у цьому процесі набуває значущості і особливих властивостей як відображення людиною світу крізь призму власних цінностей, способів здійснення діяльності.

Учені підкреслюють, що сучасні епістемологічні дослідження, зосереджені тільки на аналізі «теоретичного» знання, не можуть ігнорувати практичне знання як щось другорядне, буденне знання, знання натовпу, поверхневе знання, що протиставляється теоретичному знанню (Б. Геранзон [124], В Герасименко [125], В Гинецинський [127], М. Полани [389] і ін.]. Практичне знання може бути осмислено як реальна основа будь-якої «теорії», її джерело. Не розкривши зв'язок «теорії» і реальної дії, не можна зрозуміти джерел філософії, етичних, релігійних і інших соціально обумовлених ідей, їх зв'язку з реальною діяльністю і життям людини, які виникають і здійснюються у рамках певної культури. Повною мірою це відноситься і до професійно-педагогічної діяльності. З цього твердження виходить, що розуміння професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів неможливе, якщо не розглядати її як набір певних практик, обумовлених реаліями, соціальним контекстом життя людей, що створювали і вдосконалювали практики навчання і виховання дитини в умовах початкової школи.

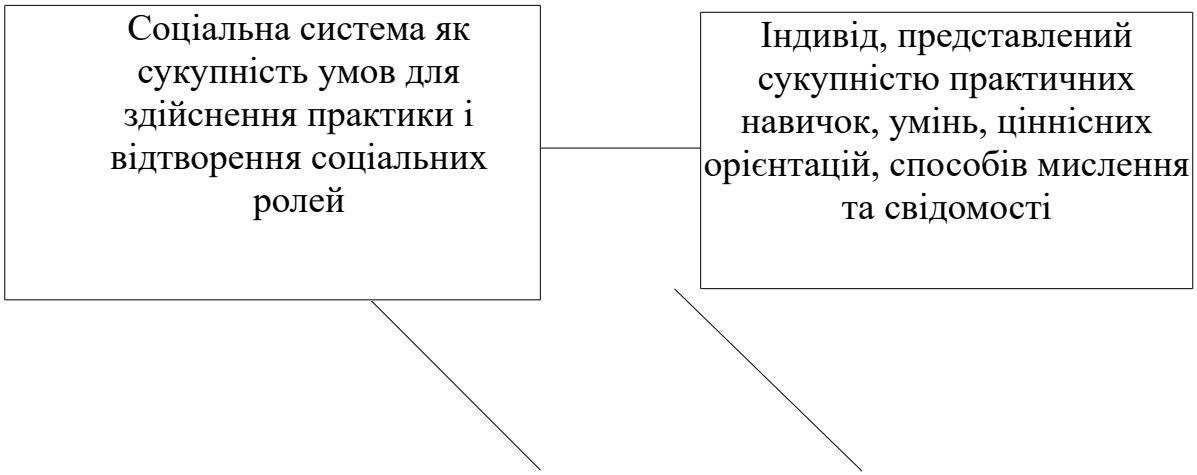
У контексті практико-орієнтованого підходу будь-яка зміна соціальних структур може бути усвідомленою і осмисленою як зміна індивідуальних і

корпоративних практик. У свою чергу, зміну і розвиток практик як зразків культури не можна зрозуміти і відтворити, не розуміючи соціальної ситуації, в умовах якої вони виникали і потреби якої забезпечували.

Таким чином, методологія, що спирається на дослідження практик, їх формування, функціонування і зміни, забезпечує перехід від пізнання теоретичних конструкцій соціальних явищ до конкретного дослідження самої реальності, дозволяє поєднати сутнісний підхід з описом конкретних явищ, соціальною структурою і діяльністю конкретних індивідів. При цьому культура, що відображає соціальну реальність, предстає як взаємодія і взаємообумовленість трьох сфер, які відображені на рис.3

У практико-орієнтованому підході взаємообумовленість означених сфер виявляється через трансляцію практичного знання, його форми і змісту, у яких об’єктивовано та акумульовано досвід індивіда зі створення засобами певної діяльності предметів культури, іншим.

Дослідженнями науковців у галузі філософії і психології пізнання доведено, що хаос незнання, хаос усередині свідомості індивіда є віддзеркаленням процесів у соціумі (К. Абульханова-Славська [4]). Реальні знання індивіда складають інтеріоризовані соціальні стосунки, «інкорпоровані практики», «архетипи», тобто знання, які він використовує у власній практичній діяльності. Це первинний, глибинний пласт його навичок і умінь, що формується внаслідок того, що він існує, живе в суспільстві. На основі цього первинного, глибинного шару виникає вторинний свідомий, рефлексивний рівень, пов'язаний з використанням різних «мов», знакових систем.



Знакові системи як способи опредмечування, кодування ідеології людини, картини світу у її свідомості

Рис. 3. Складові гуманітарного пізнання за концепцією практико-орієнтованого підходу.

Розгляд внутрішнього світу індивіда як «інкорпорованих практик», тобто перенесених всередину його свідомості сформованих суспільством способів діяльності як інтеріоризованних відносин, дозволяє по-іншому підійти до вирішення багатьох проблем соціальних наук, у тому числі педагогіки. Зважаючи на те, що соціальні структури і форми діяльності людини мають достатньо усталений характер, звернення до аналізу різних форм практичного знання, що створювались та існували в історії культури, дозволяє зрозуміти зміст педагогічного знання як породження певної практики, що відроджується й існує у професійно-педагогічній культурі.

О.Матіяш [290] підкреслює, що все, що людина вміє робити, від простих до складних умінь, які необхідні інженеру, лікарю або вчителю вона освоює практично, «наслідуючи» досвіду старших і більш досвідчених. Передавання досвіду, форм діяльності, що склались у суспільстві, як в давнину, так і сьогодні в значній мірі заснована на принципі «роби як я». Наслідування – це самий простий спосіб передавання досвіду, навичок і вмінь. Індивід із самого народження послідовно входить у різні види діяльності, освоює сукупність різних умінь і навичок, способів поводження з предметами й іншими індивідами шляхом наслідування. У цьому процесі він набуває практичного знання, яке може бути різною мірою усвідомленим і вербалізованим, тобто виявленим у словах, поняттях, умовних символах тощо.

Трансляція культурного досвіду шляхом наслідування у процесі безпосереднього контакту вчителя і учня вимагає мінімального набору слів,

використовуваних у вигляді команд, назв предметів і дій. Але найбільш важливе і значуще вміння – як робити, в цьому процесі не вербалізувалось і словами не передається. Головне практичне знання фактично залишається у свідомості майстра як особлива чутливість пальців, вигострені роками рухи, окомір, вибір матеріалу, засобів, їхньої обробки тощо.

Важлива особливість практичного «знання», що освоюється у процесі трансляції досвіду, полягає у тому, що воно існує тільки як навичка, засвоєна через копіювання, наслідування способу дії, вправність, умілість, передавані в безпосередньому спілкуванні.

Передача досвіду в формі практичного «знання» в безпосередньому спілкуванні, через копіювання зразків діяльності передбачало певний характер стосунків [290]. Досвідне, практичне знання завжди «авторитарно», транслюється тільки «зверху-вниз», від старших молодшим, від батька до сина, від майстра до учня і далі. Воно не вимагає і не передбачає «теоретичного» обґрунтування, існує як щось природне і звичайне, те, що необхідно тільки повторити і засвоїти, увібрати в себе. Вже після його привласнення можна «теоретизувати», міркувати, рефлексувати, але спочатку його треба прийняти і засвоїти.

Слід зазначити, що навіть сьогодні значну частину свого життя людина будує за принципом: сприйняти, засвоїти, повторити. Це щоденне повторення безлічі дій, які вона виконує автоматично, не замислюючись про їх доцільність і необхідність. На запитання «чому?», пов'язане з пошуком сенсу дії, єдина відповідь – так прийнято, так роблять всі, так робили предки – так робимо ми.

У цьому сенсі будь-яка ремісничa діяльність є ритуалізованою практикою, відтворенням «взірця», архетипічної прадії предка, культурного героя. Практика навчання і виховання, з яких складалась і продовжує існувати педагогічна культура, відтворюється саме у взірцях поведінки, діяльності, ставлення до довкілля, що існують у сім'ї, певній соціальній групі. Рецепт або алгоритм того, як робити, є спробою вербалізувати практику ремісничої діяльності, надати їй форму словесного опису і представити як послідовність певних дій, операцій з

предметами, необхідними для створення нового предмета.

Важливо, що рецептурне знання за своєю природою і змістом безпосередньо пов'язано з практичною діяльністю і не розвивається відокремлено від неї як «самостійна сила»: рецепт, у якому зафіксовано послідовність дій ремісника, немає самостійного значення, оскільки він є описом конкретної діяльності і може бути «зрозумілий» тільки в контексті цієї діяльності, здійснюваної конкретною людиною, відмінною від інших своєю вправністю, світоглядом, ставленням до світу, предмета своєї діяльності тощо. У зв'язку з цим зрозумілою стає неможливість відтворити авторський рецепт навчання і виховання, оскільки він відтворює послідовність дій без урахування індивідуальності педагога, який досягнув позитивного результату, в конкретних умовах власної діяльності, своїх можливостей і можливостей учнів, особистісних якостей.

В історії педагогіки відома значна кількість таких настанов з практики навчання і виховання, що дійшли до нашого часу, відтворюючи унікальний світ, культуру і епоху своїх авторів. Саме вони утворюють золотий фонд педагогічної культури, відображаючи все розманіття практик педагогічної діяльності певного історичного часу.

З удосконаленням форм і способів суспільного виробництва і відповідних їм суспільних відносин ускладнюються і розвиваються не тільки практики соціально доцільної діяльності, але й способи їхньої фіксації у знанні.

Практичне знання набуває самостійних форм існування, стає власне теоретичним знанням тоді, коли воно з опису діяльності стає описом об'єкта діяльності. Відповідно, рецептурний зміст знання «перетворюється» на знання про об'єкт, об'єктивне знання. Але для цього, передусім повинна змінитися сама практика, тобто діяльність зі створення певного продукту.

Формування адекватного уявлення про діяльність і її об'єкт, тобто про довкілля у цілому, який і є об'єктом діяльності, зумовлено низкою суспільних перетворень. В умовах постійно вдосконалюваного виробництва, ремесло втрачало свою ефективність і перетворювалося на доцільну діяльність.

Залежність дії від мети, а не від «наказу» зверху, сприяло раціоналізації процесу діяльності, дозволяло виділити в ньому доцільні і недоцільні дії.

З одного боку, це вдосконалювало процес діяльності, з іншого - передбачало виділення у рамках наявних практик особливого шару «знавців-теоретиків». Їхня діяльність зосереджувалась на дослідженні і перетворенні способів здійснення практик. Знавці виступають «теоретиками» ремесла: вони знають не лише «як» треба робити, але й «чому» треба робити саме так.У простір усвідомлення включаються причини, умови ефективної діяльності. Для цього ритуалізована діяльність ремісника піддається аналізу, розділяється на складові елементи. Насамперед, виділяється мета, яка розглядається як найважливіша «причина» діяльності, що спрямовує увесь процес її реалізації.

«Теоретик» стає необхідним елементом процесу виробництва, він уміє конкретно розраховувати, теоретично побудувати форму, ідеальний образ готового продукту. Процес виготовлення, втілення задуму, залишається у веденні ремісників, але «теоретик» стає носієм цілей, форми, знання, відособленого від безпосереднього процесу виробництва.

Г.Щедровицький, розкриваючи сутність цього процесу в освіті, підкреслює, що за умови, коли відтворюється діяльність, достатньо наявності живого носія досвіду цієї діяльності – вчителя, педагога [514, с.36]. Проте, поряд із фіксацією практичного досвіду діяльності в живих носіях, іншим засобом фіксації цього досвіду стають створювані ідеальні продукти діяльності, у яких у формі речі, знаків закодована сама діяльність, її структура, цілі та властивості. На певному етапі соціальної практики знакові засоби, які використовувались при побудові діяльності, самі набувають значення практики, але практики особливого роду, - практики породження теоретичного знання.

Суттєво, що, незалежно від того, в якому вигляді передається іншій людині досвід практичної діяльності, - у вигляді живих взірців чи предметів – продуктів і знакових засобів, - відтворення їх іншими людьми в нових соціальних практиках можливо лише за умови, що вони вміють копіювати чи відбудовувати, реконструювати діяльність за її продуктами і використаними

знаковими засобами кодування.

Означений момент виявляється особливо гостро у випадках, коли діяльність транслюється, передається іншим не у вигляді живої практики, а тільки у формі продуктів і знакових систем. За цих умов опредмечувана діяльність стає «теоретичним» знанням, розуміння якого вимагає протилежної дії – розпредмечування діяльності, що відбувається шляхом і засобами розкодування її знакової форми до подання образу реальної практики.

У цьому процесі теоретичне знання предстає як логічна реконструкція діяльності в контексті мети, що реалізується. Отже, створення теоретичного знання саме стає ремеслом, мистецтвом, досвідченістю у виконанні діяльності, що піднялося до визначення ідеального, найбільш вдалого способу й умов діяльності, які ведуть до досягнення конкретної мети. Воно за своїм змістом виявляє міркування, що спираються на досвід, практичність і можливість його повторення тільки у визначеному соціальному контексті.

Предмет теоретичного знання завжди обумовлений логікою мислення його автора, що відтворює процес переведення предмета з актуального буття як результату діяльності в потенційне – ідеальне уявлення про його буття. Знання стає формою потенційного буття предмета, його задумом. Воно не існує у формі наукової теорії як віддзеркалення об'єктивного природного процессу, таке знання лише відображає діяльність, «як вона проводиться». Тому теоретичне знання – це завжди лише потенційна модель того, як реалізується предмет культури в процесі його виготовлення, це навчання діяльності через мислення про цю діяльність.

Оволодіваючи таким знанням, учень не стає здібним до реальної практичної діяльності, оскільки він оволодів тільки ідеальною моделлю діяльності, яку треба ще навчитись реалізувати у практичних діях. Натомість він усвідомлює, тобто у має у власній свідомості певний узагальнений образ, модель того, як має виглядати певний предмет і діяльність з його створення.

Зазвичай інструментом виходу із сфери ідеальних об'єктів у сферу реальної дійсності стає експеримент. Його використання передбачає

усвідомлення предмета культурної діяльності в жорсткій причинно-наслідковій залежності форми і дії, структури і функції. Зміна форм діяльності, що відбувається у заміні ремісника механічним пристроєм, - стає підставою для змін у формі самого знання.

Генезис сучасного об'єктивного знання слугує віддзеркаленням становлення і розвитку нових форм практики і, передусім, експериментальної діяльності. Саме виникнення нової форми – ідеальної, теоретичної практики стає умовою зміни теорії, її «перетворення» з натурфілософської форми в наукову.

Знання, що функціонують і забезпечують практику ремісничого виробництва - це знання про предмет, про те як він робиться. Знання, що починають функціонувати в машинному виробництві, - це знання про об'єкт діяльності, систему механізмів і засобів, що дозволяють здійснювати діяльність з прогнозованими і програмованими результатами. Тут піддається розгляду і усвідомленню саме процес руху, створення речі як спосіб взаємодії різних структурних елементів певного механізму, різних «сил». Такий механізм як ідеальна конструкція, втілена в матерії, зумовлює певний спосіб дії, функцію. Причинно-наслідковий зв'язок між ними створюють можливість перевірки ідеального матеріальним, тобто можливість експериментування в діяльності.

Коли механізм діяльності в будь-якій формі вже існує, він може бути розкладений на складові частини, представлений в чистому вигляді, теоретично.

Історично і об’єктивно практика, яка привела до виникнення машин, здійснилася не в голові вченого-теоретика, а реально. Машинне виробництво фактично замінює діяльніст ремісника, в цьому її соціальний сенс. Але для того, щоб замінити ремісничу діяльність механізмом, об'єктивним природним процесом, діяльність має бути розкладена на складові і представлена як механічний процес. У цьому випадку знання і досвід, відокремлені від безпосереднього виробника, починають існувати у самостійних двох формах: як система практичного знання і теоретичного, утворюючи різні, але

взаємопов’язані і взаємозумовлені практики мислення і дії.

Процес поєднання теорії і практики відбувається через формування особливої категоріальної системи, системи умовних кодів, що відображають реальні зв'язки і відносини людей у контексті культурної діяльності. Створюване в умовах машинного виробництва і для забезпечення його потреб, таке співвідношення теорії і практики, знання і діяльності стає домінуючим в історії розвитку суспільства і переноситься на всі інші види практики, в тому числі і гуманітарні, пов'язані з відтворенням самої людини, зокрема через систему освіти. Саме таким чином народжувалося теоретичне знання у галузі педагогіки, зразком якого є дидактика Я.Коменського.

Отже, практичне знання складає те тло, ту реальну основу, на якій виникають і формуються різні знакові системи, «мови». Якщо розглядати його людською складовою культурної діяльності, то очевидно, що практичне знання має бути осмислене як реальна основа будь-якої «теорії». Не розкривши цей зв'язок «теорії» і реальної дії, не можна зрозуміти витоки філософських, етичних, релігійних ідей, і, як наслідок, не можна зрозуміти культуру соціуму у всіх її взаємозв'язках. Концепція практик дає можливість адекватно представити механізм соціальних змін, що приводять до породження і відтворення культури в усьому розмаїтті її предметів та відповідних їм зразків діяльності людини.

У практико-орієнтованому підході рефлексія практик подстає не лише як мета усвідомлення дій конкретної людини, що створила певну практику. Вона є способом осмислення соціуму, гармонізації індивідуального і соціального життя. Описані у вигляді теоретичного знання, де разом із самою дією присутня людина, яка певним чином відноситься до світу, практики стають моделями не тільки її дії, але й поведінки, певного ставлення до світу. Зіткнення окремої людини з дійсністю опосередковує зміст теоретичних моделей, що носять надіндивідуальний характер. Саме уявлення людини про дійсність стає конструктивним елементом моделей діяльності. При цьому моделі, втілені в теоретичному знанні, стають текстом, який потрібно прочитати, щоб зрозуміти і відтворити людину, що їх створила.

Різні типи трансляції досвіду передбачають різні форми соціальності і різні форми свідомості людини. Дослідники культури традиційного суспільства відзначають найважливішу особливість діяльності індивіда цієї культури: всяка значуща дія людини традиційного суспільства є відтворення «прадій», повторення міфічного «зразка»; те, що вона робить, вже робилося. Його діяльнісне ставлення до довкілля – світу культури, - є безперервним повторенням дій, відкритих іншими.

Форми практики і соціальна структура такого суспільства продукують відповідну картину світу, які відтворюється у свідомості людини, що створює практику і суспільне буття. Розкладання, розпад, переструктурування її цілісності породжує нові соціальні структури, нові форми практик і нові форми знання. Означені зміни відбуваються на трьох рівнях. На рівні соціальних зв'язків ці зміни виявляються у руйнуванні замкнутої общини і становлення нових соціальних зв'язків. На рівні індивіда вони відбуваються у розширенні простору індивідуальної свободи, на рівні діяльності – створення нових способів діяльності, її наслідування і збереження.

Досвід засвічує, що звичайна практика у всі часи - це більш-менш упорядкований хаос, де існують найрізноманітні способи діяльності. У одній і тій самій ситуації можливі і допустимі різні дії, тому що індивіди діють під впливом різноманітних сил, керуючись власними мотивами і потребами. Це означає, що вони по-різному бачать ситуацію і по-різному її оцінюють. Вони живуть у різних «світах», у яких панують відчуття, емоції, пристрасті, непідвладні індивідові. Спроба зрозуміти ці реакції, зробити вибір усвідомленим, приводить до рефлексії.

Особистість у процесі рефлексії аналізує цілі, виділяє серед них більш або менш значущі, гідні і негідні. Вона формує свій внутрішній світ, робить спонтанний, емоційний вибір усвідомленим. Дія особистості спрямовується свідомо обраною метою, а не афектом. Отже, рефлексія – це внутрішнє зусилля самої людини, спрямоване на усвідомлення внутрішніх сил, які формуються стихійно у процесі його соціалізації, засвоєння різних практик. Вони стають

визначальними у виборі дії і життєвої стратегії людини, ведуть її по життю, визначаючи переваги і уникнення, етичні критерії діяльності.

У результаті рефлексії основою дії стає раціональне знання, а не просте «бажання», що породжує нові практики і змінює всю систему культури. Головною цінністю стає розум, який намагається все пізнати і побудувати життя на основі знання. Особистість, здатна управляти собою і світом, вільно сприймати закон, живе розумно, стає новим зразком культури і джерелом породження нової практики. Спосіб, за допомогою якого людина хаотичний світ виражає в упорядкованих поняттях і категоріях набуває значення принципу, закону. Принципи, які стверджує людина, стають своєрідним віддзеркаленням з дійсності соціокультурного процессу та життєдіяльності самої людини.

Розглядаючи роль практико-орієнтованого підходу у формуванні професійно-педагогічної культури вчителя, слід взяти до уваги, що сучасна культура формує, поряд з традиційним сприйняттям світу, образ нового бачення світу і людини в ньому. Специфічною властивістю культури будь-якого часу є прагнення зберегти в непорушності певні моральні і ціннісні домінанти.

За мірою того, як культура набуває відкритого характеру і здатності швидко реагувати на зміни середовища, вона починає грати роль рушійної сили не лише в соціокультурному, але і в загальноісторичному процесі, накладаючи на нього відбиток перетворювальної активності людини. Таким чином, сама категорія людської культури виявляється через категорію практичної діяльності людини, її відношення до іншої людини і до світу в цілому. Суб'єкт – це, передусім, діяч, який свідомо чи несвідомо регулює свою діяльність у стабільно-нестабільному світі.

Саме у результаті історичної практики людина з індивідуума перетворюється на особистість, суб'єкта практичної та пізнавальної діяльності. Проте суб'єктом пізнання людина виступає вторинно, первинно вона – суб'єкт дії, культурно-практичної діяльності. Тому будь-які спроби розглядати людину у відриві від реального контексту її різнобічної практичної діяльності приводять до втрати культури як продукту цієї діяльності.

Усвідомлення особистості самої себе як діяльної істоти, відбувається через усвідомлення довкілля і його зміни у процесі соціокультурної діяльності практичного (реального) і теоретичного (ідеального) характеру. Розуміння практичної діяльної природи людини пов'язано з процесами опредмечування і розпредмечування, де опредмечування є процесом самовтілення людини, творення нею свого предметного світу у світі певної культури, а розпредмечування є перетворенням певного предмета діяльності в логіку знання про діяльність.

Зважаючи на це, практико-орієнтований підхід доцільно розглядати особливою формою методологічного мислення, де пізнання спрямоване не на виявлення змісту об'єкта культури як такого, а на суб'єкта, який створив цей об'єкт. Це пізнання у межах складного суб'єкт - об'єкт - суб'єктного відношення, де об'єкт розглядається і усвідомлюється лише як результат практичної діяльності конкретної людини, персони, що діє задля себе і інших людей у конкретних соціальних умовах і відповідними цим умовам способами культурної діяльності.

Отже мету і результат пізнання, здійснюваного на засадах практико-орієнтованого підходу складає суб'єктний зміст, відтворюваний в об'єктах культури у процесі конкретної практичної дії людини. Конкретна людина, персона, занурена в конкретну ситуацію свого реального життя, її думки, бажання, інтенції і можливості є продуктом гуманітарного знання, здійснюваного на засадах практико-орієнтованого підходу. На відміну від діяльнісного, аксіологічного, особистісного підходів, що зазвичай використовуються у пізнанні об'єктів культури і зосереджуються на одному з її чинників, практико-орієнтований підхід спрямований на розуміння соціальних умов і внутрішнього окультуреного світу людини, характеру їх зв'язку, який знаходить своє відображення в індивідуальній, персоніфікованій практиці створення предмета культури.

У контексті присвоєння професійно-педагогічної культури вчителями початкової школи практико-орієнтований підхід постає особливим способом

організації процесу пізнання, спрямованого на усвідомлення автора, персони, що створила певний досвід навчання і виховання дитини в початковій школі, її світогляду, цінностей, які спонукали і керували її професійною діяльністю в умовах освітнього навчального закладу. Особливості цього способу пізнання визначаються його гуманітарною природою, пошуком сенсів діяльності суб'єктів, що створили певний предмет культури.

3.2. Особливості змісту і методу пізнання професійно-педагогічної культури в контексті практико-орієнтованого підходу

Впровадження практико-орієнтованого підходу в процес формування професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи вимагає обговорення і з'ясування двох моментів. Перший пов'язаний з уточненням змісту того, що має бути визначеним у цьому процесі. Другий – потребує уточнення того, яким методом пізнання має забезпечуватись цей процес. Потреба в уточненні дослідницької позиції у цих двох моментах зумовлена специфікою феномена професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи, його принциповою відмінністю за своїм походженням, сутністю і способом існування від природних.

При виявленні змісту і методу практико-орієнтованого підходу як методології пізнання професійно-педагогічної культури вчителя визначальним є розуміння того, що об'єктом пізнавального відношення є штучний світ, створений людиною для ствердження своєї суті. Але відомо, що гуманітарність будь-якого знання визначається дослідженням не матеріальності світу культури, а його суб'єктності. Об'єкт гуманітарного дослідження завжди має суб'єктивний, людський вимір.

М.Бахтін, розкриваючи та обґрунтовуючи особливості гуманітарного знання, підкреслює, що точні науки – «це монологічна форма знання: інтелект споглядає річ і висловлюється про неї. Тут тільки один суб'єкт – той, що пізнає, (споглядаючий) і мовець (висловлюючий). Йому протистоїть тільки безмовна

річ. Будь-який об'єкт знання (на разі - людина) може бути сприйнятим і пізнаватись як річ. Але суб’єкт, як такий, не може сприйматися і вивчатись як річ, бо як суб’єкт він не може, залишаючись суб’єктом, стати безмовним, відтак, пізнання його може бути тільки діалогічним» [45, с.363].

Гуманітарне знання і процес його створення за своєю специфічною природою відбувається у межах більш складного суб’єкт - об’єкт - суб’єктного відношення, де пізнавальні дії суб’єкта дослідження спрямовані на виявлення в певному культурному об’єкті його творця – культурного суб’єкта. Передумовою для розуміння внутрішнього світу людини, його буття у культурі і культури в ньому є його духовний вимір у категоріях цінності і сенсу. З цього приводу М.Бахтін зазначав, що людське буття як об'єкт наукового пізнання ніколи не може збігатися з самим собою, оскільки воно існує у категоріях цілі і сенсу [45, с.109].

Учені підкреслюють, що людське буття за своєю суттю – це життя людини відповідно обраних нею ідеалів і цінностей, у яких відбито її сенси. Саме сенс виявляє духовну спрямованість практичної діяльності людини, її підставу для самовизначення і самореалізації у культурі. Жоден акт свідомості, жоден артефакт культури не можуть стати зрозумілими без співставлення їх з цінностями, сенсом буття людини [228, с.268].

Приналежність культурних і соціальних явищ до світу вищих гуманістичних духовних цінностей виявляє сенс усіх дій людини, і зумовлює її зв'язок з іншими у просторі та часі поза межами її фактичного існування. Виявляючи цей зв'язок, процес гуманітарного пізнання відбувається у вигляді перебігу від артефакту до сенсу, від речі до її цінності,від простого відображення у свідомості людини до розуміння того, що спонукало людину до акту творення.

У межах практико-орієнтованого підходу до пізнання сутності професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів цей процес відбувається як сходження від конкретного факту практичної педагогічної діяльності, здійснюваної персоніфікованою особою, творцем, суб’єктом,

конкретним учителем до розуміння його світогляду і цінностей, що відображені в меті і способах його діяльності, відтворюваних в них нормах соціальної взаємодії учителя та його учнів.

Обговорення змісту практико-орієнтованоо підходу в контексті пізнання професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи та можливості її цілеспрямованого формування не може бути повним без того, щоб не звернути увагу на те, що категорія «культура» акумулює той спосіб діяльності людини, яка принципово відрізняє її активність від будь-яких інших форм. Саме практична діяльність людей є переумовою і дійсною причиною усієї історії культури.

Однак учені наголошують, що культуру не можна розуміти як застиглу діяльність: вона не стільки результат, скільки процес. Обмін діяльностями, передавання одного суб'єкта іншому своїх власних сутнісних сил, єдність успадкованої і породжуваної діяльності – характеризують сутність культури. Діяльність характеризує динамічний аспект культури, її «суб'єктну субстанційність» (за Гегелем), тоді як культура виявляє предметне буття діяльності, її об'єктивовану форму.

Як уже зазначалось, що будь-яка практика – це завжди цілеспрямована діяльність, спосіб виявлення соціальної активності її суб'єкта за конкретних обставин і конкретними засобами. У перекладі з грецької, практика є діяльністю і за своєю структурою вона має об'єкт, тобто те, на що спрямована активність людини; суб'єкта – саму дієву людину; мету – те, завдяки чому здійснюється дія; результат – кінцевий продукт, створюваний активністю суб'єкта; засоби – інструменти, за допомогою яких здійснюється діяльність.

Спираючись на цю структуру практики, зміст практико-орієнтованого підходу в контексті пізнання у професійно-педагогічній культурі вчителя представляється можливим конкретизувати таким чином. Об'єктом пізнання в цьому підході виступає конкретна практика культуровідповідної і соціально доцільної діяльності вчителя з навчання і виховання дитини у системі початкової освіти, в початкових класах. Суб'єктом виступає сам вчитель, його

персона, особистість, усвідомлювана в контексті сучасних йому соціальних обставин і культури суспільства.

Пізнання мети конкретизується у цілях та цінностях, що спонукали вчителя до навчання і виховання дитини і реалізовані в результатах його професійно-педагогічної діяльності. Результат практики пізнається через конкретні знання, уміння, навички, в яких виявляються навченість і вихованість його учнів. Засоби педагогічної діяльності складають інструменти (методики, підручники, прийми), за допомогою яких учитель досягав означених результатів.

При реалізації практико-орієнтованого підходу важливо враховувати, що гуманітарне знання базується на результатах пізнання явищ культури за трьома рівнями. Перший рівень – емпіричний, - базується на описі поведінки історичних індивідуальностей, дій конкретних персон, що створюють практику людського буття. Другий рівень – теоретичний, - складається з пізнання цінностей та їх ієрархії, як чинників, що зумовлюють реальні практичні дії означених персон і складають духовний світ їх буття. Третій рівень – методологічний, визначає способи, методи тлумачення сенсів людського буття на матеріалі конкретних практик.

Л.Уайт з цього приводу зазначав, що культура повинна пояснюватись у притаманній їй термінах, і, хоча це може виявитися парадоксальним, безпосереднім об’єктом вивчення є не фізична людина, а її культура [534, с.141]. Висловлюючи цю думку, автор мав на увазі, що гуманітарне знання зосереджується не на факті фізичного існування людини, її тілесності, а факті її існування в культурі, тобто в контексті соціальних зв’язків з іншими людьми. Культура фактично розглядається в особистісному вимірі суспільства, визначенні її гуманістичного потенціалу, що стверджує цінність і цінності людини.

У гуманітарному знанні соціокультурна реальність предстає з одного боку, як світ неповторних, унікальних, індивідуальних практик людини, з іншого – як світ цінностей, що об’єднують всі практики між собою, робить їх

значущими для підтримки і забезпечення життя у культурі і суспільстві всіх інших людей. Цим зумовлена складність і труднощі пізнання духовного, того, що народжується у свідомості іншої людини. У гуманітарному знанні вони відбиваються у координатах подвійного опосередкування, його спрямованості не на саму річ, що створена і снує у культурі, а на спосіб осмислення цієї речі в чужій свідомості: «…Думки про думки, переживання переживань, слова про слова, тексти про тексти. У цьому головна відмінність гуманітарних дисциплін від природничих…» [45, с.123].

Розкриваючи сутність і особливості гуманітарного пізнання М.Бахтін підкреслював, що це «складне взаємовідношення тексту (предмета вивчення і обдумування) та створюваного обрамляючого контексту (запитуючого, заперечуючого), в якому реалізується пізнавальна і оцінювальна думка вченого… Людина в її людській специфіці завжди виявляє себе (говорить), тобто створює текст (хоча б потенціальний). Там, де людина вивчається поза текстом і незалежно від нього, то це вже не гуманітарні науки» [45, с.127-128]. Іншими словами, дух, свідомість, мислення людини в гуманітарному пізнанні предстають у мовно-знаковому використанні, у формі тексту: «… мова є практичною, наявною і для інших людей і тим самим наявною також для мене дійсною свідомістю» [285, с.27].

Матеріальною формою, у якій засобами певного символічного кодування (писемність, математичні, фізичні, хімічні символи, музичні, хореографічні символи тощо) відтворено досвід практичного ставлення людини до світу та його духовна цінність для інших у змісті практико-орієнтованого підходу виступає текст. Слід зауважити, що в культурології, на відміну від філології, текстом розглядається будь-яка знакова структура, яка виявляє певний цілісний сенс і виконує певну культурну функцію. Поняття «текст» в цьому випадку значно ширше його визначення в словниках.

В межах пізнання культуровідповідності буття людини текст предстає матеріальним виразом духовної культури, джерелом пізнання соціально-культурної реальності в її історичному, суспільному і індивідуальному

контекстах. Проблема полягає у тому, щоб розпредметити суб’єктивні сенси, що об’єктивовані в текстах, почути через текст голос його творця і таким чином зрозуміти його дух і дух часу, коли він створював свій текст.

Діалогічний контекст, у якому здійснюється таке розуміння – це новий досвід, нова культурна практика. В означеній практиці текст починає існувати у двох контекстах: внутрішньо культурного (авторського) і зовнішньо культурного (дослідника, інтерпретатора). Усвідомлення предмета професійно-педагогічної культури як авторського тексту в діалогічному відношенні виводить гуманітарне пізнання на той рівень, де наголос з інтерпретації, тлумачення тексту в його власних культурних традиціях, нормах переноситься на оцінювання його цінності задля збагачення культури людства, його прогресу.

Розуміння неможливе без оцінювання: «… евристичне розуміння тексту є подолання, «зняття» старого сенсу, його переоцінювання, переосмислення і творче відтворення у нових формах знання» [228, с.302]. Отже, в умінні розуміти і будувати тексти виявляється сутність практики гуманітарного пізнання, його культуровідповідності. Текст є первинною данністю, реальністю, з якої починається гуманітарне, тобто культурне мислення. Він є формою соціального кодування цінності предмета культури. При цьому засобом кодування виступає мова як певна система символів – знаків, що позначають певні явища.

Будь-який текст виявляється через мову, загальнозрозумілу систему знаків, в іншому випадку він не набуває значення предмета культури, залишаючись природним продуктом діяльності людини. Розуміння тексту як предмета культури, практичного віддзеркалення духовного світу людини, що його створювала, пов’язано з його вторинною суттю, що надбудовується за природною мовною основою. Вихідний рівень розуміння будь-якого тексту пов'язаний з адекватним відтворенням авторського контексту. Бути знаком, у розумінні філософів, це не природна властивість предмета, а його соціальна якість, його «буття для інших». Тобто, усвідомлюючи знак предмета культури, людина опановує його новим соціально значущим змістом.

З цього випливає, що діалектика гуманітарного пізнання зумовлена аналізом зовнішніх об’єктивацій, які у вигляді текстів, знаків і символів детермінують внутрішній світ людини як суб’єкта культури. Мова в цьому процесі виступає практикою дієвої свідомості, формою кодування соціальної пам’яті. «Мова є засобом виразу думок і почуттів, загально значимого змісту й інших особистісних сенсів, душевних станів людини, її інтенцій, її ціннісного ставлення до довкілля і себе самої» [273, с.].

Символічні засоби, знаки, тексти, що дозволяють людині вступати в комунікацію з іншими, орієнтуватись у просторі вчені визначають мовою культури. Мова культури є універсальною формою осмислення реальності, в котру організуються усі знов створені і вже наявні уявлення, сприйняття, образи та інші конструкції, що є носіями сенсу. Народжуючись у практиці соціальної взаємодії, обслуговуючи її, мова фіксує уявлення людини та її ставлення до цих уявлень. У вигляді знаків, що упорядковані у певних текстах, мова забезпечує трансляцію індивідуального досвіду іншим, виявляючи його соціально значущий сенс.

Мовою професійно-педагогічної культури виступають педагогічні поняття і категорії, які використовуються педагогами-професіоналами для позначення явищ педагогічної реальності, процесів і феноменів, що виявляють особливості організації та існування цієї реальності в умовах спеціального закладу освіти – початковій школі.

Вміння однаковим способом кодувати повідомлення, що стає нормою для певної спільноти, професійного співтовариства забезпечує простір, у межах якого кожний член цього співтовариства встановлює і відчуває зв'язок зі своїми колегами. Знаки та їх системи, за допомогою яких відбувається кодування повідомлень про реальні практичні дії учителя з навчання і виховання, стають не тільки засобами організації, опису практики певної педагогічної діяльності вчителя, а й елементами самої професійно-педагогічної культури. Вони утворюють її духовний шар, що перетворює стихійну і невпорядковану практику педагогічної діяльності в упорядковану і керовану певними нормами,

еталонами практику професійно-педагогічної діяльності, які відображуються у формі теоретичного знання.

Важливо, що тільки знання усієї системи, елементами якої виступають педагогічні поняття як знаки, забезпечують їх розуміння і правила користування ними. Проте, будь-які педагогічні поняття, позначаючи певні сутності педагогічної дійсності, набувають властивості заміщати їх, внаслідок чого виникає ілюзія, що поняття як знаки є власне педагогічною реальністю. Посилення і розвиток символічних знакових засобів у функціюванні професійно-педагогічної культури засвідчує про домінування соціального змісту, порівняно з індивідуально-особистісним ставленням учителів як суб'єктів і носіїв цієї культури до довкілля і педагогічної дійсності.

Випадкове, чи спеціальне використання нових педагогічних понять у системі кодування педагогічної дійсності і способів її перетворення засобами професійної діяльності вчителя стимулює створення пояснювальних описів і концепцій, нових образних моделей, які розширюють простір професійно-педагогічної культури, наповнюючи її новими сенсами. «Поєднання різних людських систем, успішний діалог культур, що існують у різних семіотичних просторах, забезпечуються не стільки подібністю зовнішніх форм використовуваних знакових систем, скільки співпадінням глибинних сенсів, пов'язаних з цими знаками та визначаючими увесь комплекс життя кожного з таких співтовариств» [95, с.167].

Розуміння як метод кодування сенсів, відтворених у текстах професійно-педагогічної культури може відбуватися з різною метою. В одному випадку, такою метою може бути встановлення зв'язків, відношень і залежностей між предметами, відображеними у тексті. І в цьому моменті воно співпадає за своїм змістом з природничим знанням.

У другому – гуманістично «розпредмечуваному» розумінні, метою стає відновлення тих сенсів, які опредмечувані автором у певних формах. За розпредмечуваним розумінням відтворюється ситуація мислення автора або тих осіб, для яких цей текст створювався та існував як артефакт. Проблема полягає

у тому, щоб розпредметити суб’єктивні сенси, об’єктивовані в текстах, почути, виявити в них голос людини і через це зрозуміти дух минулих часів, практик інших часів, створюваних людиною з певною метою.

На відміну від природничого знання, розуміння виступає специфічним способом, методом пізнання і реконструювання сенсів, що містяться у певному тексті. Правилами, що регулюють цей процес, стає система мови, що виступає механізмом декодування визначеного тексту: «… за кожним текстом стоїть система мови. У тексті їй відповідає усе, що може бути поданим поза цим текстом. Водночас кожний текст (як висловлення) є чимось індивідуальним, єдиним і неповторним, і в цьому весь його сенс (його задум, заради чого він створений). Це те, що має у ньому відношення до істини, правди, добра, краси, історії» [46, с.125-126].

Важливо, що задум автора, сенс, у якому відтворено його індивідуальність і неповторність, є вторинною структурою, що надбудовується над природною мовою. Проте саме вторинна структура відтворює і відображує культурне походження тексту. Його розуміння починається з тлумачення окремих слів, термінів, понять через зв'язок його окремих речень до розуміння усієї структури тексту, зумовленої традиціями мислення, освіченості автора, його культурою. Останнє вимагає реконструювання «моделей світу», що утворювали філософію, світогляд людей, конкретної персони у певній культурі.

Отже, однією з умов розуміння текстів Я.Коменського, К.Ушинського, А.Макаренка та інших авторів практик педагогічної діяльності є адекватне відтворення дієвих у їх час «моделей світу», де певне місце відводиться людині, дитині, освіті та іншим явищам, що складають сутність соціальної і педагогічної дійсності. Глибина розуміння текстів, створених авторами в інші часи, в інших культурах, знаходиться у прямій залежності від ступеня відтворення категорій, крізь призму яких відображається картина світу, прийнята в певному суспільстві на певному етапі його розвитку, у властивій йому культурі.

А.Коршунов, В.Мантатов підкреслюють, що розуміння тексту як форми

представлення певної персоніфікованої практики, полягає у з'ясуванні відношення тексту і його контексту. «Розуміння не є готовим результатом, а більше діалектичним процесом взаємопроникнення контекстів» [228, с.301].

Сенс будь-якого тексту може розумітись різними способами, залежно від включення його в різні ціннісні контексти. «… Розуміння доповнює текст, воно активне і носить творчий характер» [46, с.346]. Суттєвий момент полягає у тому, що розуміння тексту чужої культури передбачає уміння бачити і знаходити відповіді на запитання сучасної культури. У діалозі текстів відтворюється духовний світ минулих епох, чужих культур і водночас створюються нові сенси, програмується майбутнє. «Текст є певною структурною цілісністю, у якій співіснують усі часи, - це дійсне, що містить у собі як минуле, так і майбутнє, це те, що забезпечує неперервність і єдність культурно-історичного розвитку людства» [228, с.304].

Обговорюючи метод пізнання практик професійно-педагогічної діяльності вчителя початкової школи, відтворених у певних текстах, треба підкреслити, що адекватне розуміння суб'єктивного світу їх авторів вимагає аналізу зовнішніх об'єктивацій, що виступають у вигляді мови. Мова в тексті є безпосередньою дійсністю свідомості і культури. Вона є практичною свідомістю, формою соціальної пам'яті, в якій акумульовано соціальний досвід. «Мова є засіб виявлення думок і почуттів, загально значимого змісту і інтимних особистісних сенсів, душевних станів людини, її інтенцій, ціннісного відношення до оточуючого і самої себе» [228, С.346].

Для того, щоб зрозуміти практику професійно-педагогічної діяльності вчителя, яка відтворена в текстах, необхідно визначити: вид і характер створюваного нею продукта; вид і характер матеріалу, що перетворювався; знаряддя і засоби, що використовувались для його перетворення; характер і порядок дій, що використовувались у процесі створення означеного продукту. Знання, які народжуються у процесі відтворення і розуміння такої практики, концентруються на двох полюсах. Перший утворюють власне знання про об'єкт, продукт і засоби професійно-педагогічної діяльності вчителя. Вони

складають статичну структуру професійно-педагогічної практики, її зовнішню форму. Другий полюс утворюють знання про організацію діяльності вчителя, завдяки якій статична структура набуває динамічного характеру, життя реальної дії. Організовані як приписи для практичної діяльності, вони відображають практико-методичний сенс дій учителя.

Г.Щедровицький зазначає, що за змістом, логічною структурою і способами отримання знання, що відтворюють минулий досвід практик професійно-педагогічної діяльності вчителя, можуть бути досить різноманітними. Але в них є спільна властивість: за змістом вони сконцентровані не на кінцевому продукті, а на об'єкті, що перетворюється. Вони не висвітлюють, що треба зробити з цими об'єктами, для перетворення їх в бажані продукти, а лише констатують їх актуальний або потенційний стан [514, с.54]. Зміст знань, сконцентрованих на організації професійно-педагогічної діяльності набувають конструктивно-технічного сенсу, відтворюючи спосіб здійснення практики. В професійно-педагогічній культурі саме вони набувають значення норм професійно-педагогічної діяльності, засвоєння яких здійснюється в процесі підготовки вчителів до означеної діяльності в системі педагогічної освіти.

Отже, підсумовуючи матеріали цього підрозділу, слід констатувати, що особливістю змісту пізнання професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів у контексті практико-орієнтованого підходу є усвідомлення досвіду професійно-педагогічної діяльності як унікальної практики, що має свого творця – автора з усіма притаманними йому рисами суб'єктної неповторності і особистісної унікальності, зумовлених певним історичним часом і рівнем наявної культури. Саме авторський, людський сенс професійно-педагогічної практики надає знанням культуровідповідного сенсу.

Суб'єктна природа знання, що складає зміст професійно-педагогічної культури розкивається у процесі пізнання, визначальною рисою якою є діалог автора практики професійно-педагогічної діяльності і дослідника, що її аналізує і пізнає. Гуманітарна природа цього процесу потребує використання методу

пізнання, відмінного від природничого, і пов'язаного з розумінням, тлумаченням, інтерпретацією текстів, у яких опредмечувана практика професійно-педагогічної діяльності.

Текст, як будь-яка матеріальна форма фіксації означеної практики виступає реальністю, у якій, з одного боку, акумульована певна практика професійно-педагогічної діяльності в її авторському баченні. З іншого, - текст виступає артефактом, у якому опредмечувано культурний зміст і сенс даної практики, її соціальна і історична цінність як зразка професійно-педагогічної культури. Розуміння означеного тексту як відтворення особистого ставлення його автора до довкілля, цінностей, що визначали мету і спосіб його практичної діяльності,складає зміст і метод практико-орієнтованого підходу в контексті пізнання і формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів.

3.3. Педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи на засадах практико – орієнтованого підходу

Визначення сутності практико-орієнтованого підходу як методологічного принципу пізнання професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів дозволяє перенести дослідження проблеми в площину формування цієї культури як особистісного новоутворення в процесі підготовки у вищому начальному закладі. Слід зазначити, що питання розвитку системи цінностей, що формуються у процесі професійної підготовки у вищій школі, культури особистості розглядала низка авторів (Н.Асташова [33], С.Батракова [44], М.Віленський [102], С.Григорьєва [138], В.Гриньова [139], В.Денисенко [153], І.Золкина [181], В.Оссовський [332], В.Семиченко [438] та ін.). При цьому більшість авторів наголошують, що цей період є найбільш важливим для людини в плані становлення як особистості, професійно-особистісного самовизначення у культурі.

Педагогічний процес освітньої установи, зміст навчання і способи

взаємодії студентів і викладачів складають особливе культурно-освітнє середовище, в якому відбувається їхня професійно і особистісно значуща підготовка до професійної діяльності і спілкування. Разом вони є факторами становлення в тих, хто навчаються, особистісної і професійної культури. Саме у просторі навчально-виховного процесу вищого навчального закладу створюються і реалізуються педагогічні умови формування у майбутніх учителів їх професійно-педагогічної культури.

Культурно-освітній простір навчально-виховного процесу вищого навчального закладу у змісті навчання, способах його опанування відтворює професійні норми, цінності, прийняті соціумом, способи професійної діяльності і поведінки, професійний ідеал. Особистість у процесі підготовки, що відбувається в цьому просторі, як суб'єкт майбутньої професійної діяльності і професійної культури, постійно перебуває в ситуації вибору, професійного самовизначення.

Вище вже зазначалось, що становлення особистості як суб'єкта професійної культури - це завжди саморозвиток, що базується у внутрішній спрямованості на розкриття і використання власного потенціалу, самоактуалізацією. З одного боку, особистістю рухає прагнення ідентифікувати себе з нормами, що склалися у професійній культурі, а з іншого - прагнення знайти самототожність, особисту ідентичність. Отже, освітній процес начального закладу сприятиме ефективному становленню професійної культури майбутнього вчителя, якщо забезпечить підтримку його саморозвитку як суб'єкта професійно-спрямованої навчальної діяльності.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема підготовки людини до професійної діяльності почала інтенсивно розроблятись з другої половини XX століття й дотепер належить до найбільш актуальних і важливих у педагогіці вищої школи. Серед багатьох способів її розв’язання, домінуючими є два методологічних підходи. У контексті діяльнісного підходу, особистість професіонала досліджується у межах відповідності або невідповідності вимогам діяльності. При цьому підкреслюється, що залежно від особливостей

праці, вимоги по різному впливають професійну поведінку і соціальну активність особистості у сфері обраної професії.

Зважаючи на це, висувається теза, що діяльність, яка здійснюється у межах певної професії, не тільки сприяє формуванню відповідних знань, навичок і вмінь, розвитку окремих функціональних систем і психічних процесів, але й зумовлює особистість у цілому, особливість її професійних рис і професійних якостей (Л.Абдуліна [1], Г.Аксенова [8], М.Алексєєв [13], Л.Анциферова [27], Є.Барбіна [41], Ю.Вавилов [89], А.Вербицький [99], О.Міщенко [302] та ін.).

У межах означеного підходу розробляються схеми діяльності, професіограми різних видів праці, зокрема, педагогічної. Зазвичай, цей підхід спрямований на пошук типового в особистості професіонала, того, що дозволяє їй належати до певної професійної групи. При цьому йдеться про такі особливості особистості, які відповідають директивним (чи нормативним) вимогам діяльності і є загальновизнаними щодо певної професії.

Проте відомо, вимоги професії не залишаються незмінними. Вони набувають змін не тільки в результаті розвитку самого суспільства, але й у результаті внеску в цю професію здобутків її суб'єктів, які розвиваються як професіонали. Засвоюючи певну професійну діяльність, вони починають змінювати, розвивати саму професію у процесі відтворення у виконуваній в її сфері діяльності власної індивідуальності. У цьому сенсі орієнтація науково-теоретичних концепцій і практики підготовки майбутніх учителів на професіограму завжди буде відставати у часі від вимог наявної педагогічної освітньої практики.

Другий підхід, який започатковано у психології, розглядає особистість з позиції особливостей, що виявляються в індивідуальності, унікальності професійній діяльності. При цьому підході у відношенні “діяльність – особистість” увага привертається до особистості професіонала, а не власне його професійної діяльності. Але, як зазначають науковці, принципи діяльнісного підходу в цьому випадку не відкидаються. Проте професійна

діяльність розглядається не як жорстко детермінована система, а простір для прояву різноманітних творчих можливостей індивідуальності (Л.Анциферова [27], О.Борисова [76], О.Волкова [106], О.Саннікова [432] та інші). Принциповою хароактеристикою означено підходу є його спрямованість на саморозвиток, самоактуалізацію особистості, збільшення ступеня її свободи і можливостей у професійному самовизначенні, у формуванні якісно своєрідного, унікального індивідуального стилю професійної діяльності, у розширенні власних здібностей і сфер їх прикладання.

Не заперечуючи продуктивності кожного із зазначених вище підходів, у своєму дослідженні при з'ясуванні психологічних передумов формування професійно-педагогічної культури майбутнього педагога ми базувалися на положеннях концепції становлення професіонала, що розроблені О.Санніковою [432]. Для нашого дослідження важливим було те, що дана концепція виходить з особливостей становлення особистості професіонала у професіях соціономічного типу, що дозволяло нам екстраполювати її положення у сферу педагогічної професії без будь-яких принципових доповнень і обмежень.

Досліджуючи особливості психологічних механізмів особистісного становлення професіонала у професіях соціономічного типу, О.Саннікова зазначає, що їхньою характерною ознакою є те, що:

- основним змістом діяльності професійних груп є взаємодія з іншими людьми;
- наявність достатньо чітких цілей у цих професіях, сам процес, і результат діяльності характеризуються високим ступенем невизначеності. Зумовлюється це тим, що процес взаємодії і спілкування між людьми завжди проходить як процес творчий і вкрай індивідуалізований, а його результат здебільшого суттєво віддалений у часі від моменту безпосередньої взаємодії. Зважаючи на це, особливості професій соціономічного типу висувають підвищені вимоги не тільки до компетентності фахівця, його професійної майстерності і професіоналізму, але й до індивідуальних особливостей і особистісних рис [432].

Ще одна важлива особливість професій соціономічного типу, на яку звертає увагу О.Саннікова, полягає у тому, що в них наявна певна подвоєність предмета діяльності. З одного боку, його основний зміст складає взаємодія між людьми, з іншого боку - це взаємодія здійснюється на матеріалі конкретної предметної галузі знань, що жадає від фахівця певної обізнаності і навченості у цьому предметі. Проте для дослідників основним критерієм виокремлення соціономічних професій в особливу групу є процес взаємодії, за яким вплив на іншу людину виступає головною метою діяльності професіонала.

Натомість, слід прийняти до уваги, що усередині самої соціономічної сфери між професіями існують певні розбіжності. По перше, вони зумовлені специфікою предмета, на матеріалі якого здійснюється соціономічно зорієнтована діяльність. По – друге, вони залежать від специфіки спілкування, загальної мети і спрямованості взаємодії з іншими людьми.

Традиційно процес будь-якої взаємодії дослідники розглядають в єдності чотирьох складових. Це - особистість самого професіонала (суб’єкт діяльності); другий суб'єкт, на якого спрямовано її вплив або партнер по взаємодії; конкретний зміст взаємодії і простір, у якому здійснюється взаємодія.

В соціономічних професіях для професіонала як суб'єкта діяльності основними предметами взаємодії можуть бути інша людина (суб'єкт впливу - учень, студент, пацієнт і т. ін.), або зміст самої взаємодії (інформація, виробниче чи навчальне завдання і т. ін.). Зважаючи на це, групу соціономічних професій можливо представити певним ланцюком, на одному кінці якого представлено професії, метою яких є безпосередні зміни у іншій людині, партнері по спілкуванню; на другому - професії, спрямовані на одержання матеріального продукту, створюваного в результаті спільної діяльності, взаємодії. В цих групах соціономічних професій інша людина, співпраця з нею виступає засобом досягнення спільної мети [432, с.29-30].

Професія педагога, на нашу думку, безперечно належить до першого полюсу групи соціономічних професій, оскільки його особистісні риси і якості як суб'єкта діяльності, його індивідуальні особливості присутні й

безпосередньо впливають на процес і результатами взаємодії з учнями. Його особистість є одним із засобів досягнення мети професійної діяльності і тому вимоги до особистісних якостей педагога як професіонала більш високі, аніж в інших соціономічних професіях. Здавна визнано, що немає іншої професії, крім професії педагога, де в результатах діяльності так сильно позначаються особистісні якості самого суб'єкта, його світогляд, витримка, вміння впливати на інших і вести їх за собою (Г.Балл [37], І.Бех [53], А.Макаренко [277], О.Савченко[425], В.Сухомлинський [466] та інші).

Якщо розглядати професійно-педагогічну культуру вчителя початкової школи як новоутворення, яке характеризує його особистість, особливості здійснюваної професійно-педагогічної діяльності, її ціннісні орієнтири, то можливо припустити, що її формування передбачає наявність у процесі підготовки до означеної діяльності певних спеціально створених – педагогічних умов.

Для пояснення підстав для визначення педагогічних умов формування професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів розглянемо більш докладно механізми становлення особистості як професіонала за концепцією О.Саннікової [432]. Одним з вихідних її положень є визнання того, що співвідношення можливостей особистості з вимогами діяльності, якою вона оволодіває, й умовами реалізації діяльності відбувається у свідомості. Свідомість особистості виконує регулятивну функцію, що пов'язана зі створенням і прийняттям рішення відносно виконуваної діяльності, створенням ідеального плану її реалізації і визначенням найбільш доцільних способів його практичного втілення (К.Абульханова-Славська [3], О.Леонтьєв [260], С.Рубінштейн [416] та ін.).

За концепцією становлення особистості професіонала, що запропонована О.Санніковою, цей процес утворює макросистему, структура якої складається і забезпечується взаємодією декількох підсистем, а саме: формально-динамічної, змістово-особистісної та соціально-імперативної.

Формально-динамічна підсистема забезпечується функціювання

сукупності усіх індивідуальних властивостей особистості, за яких відбувається і психологічно забезпечується динаміка процесів конституціонального характеру. Змістово-особистісна підсистема складається з властивостей і якостей особистості, що виявляють спрямованість її активності як професіонала, особливості потребово-мотіваційної сфери, ціннісних орієнтацій тощо. Соціально-імперативна підсистема, включає наявні у сучасні особистості культурі уявлення про довкілля, суспільство, норми суспільної взаємодії, норми професійної діяльності тощо [432]. Принципова відмінність останньої підсистеми від перших двох полягає у тому, що вона контролюється свідомістю і безпосередньо пов'язана зі змістом культури, у яку треба увійти, щоб оволодіти певною професією.

Властивості соціально-імперативної підсистеми особливо треба враховувати у тих професіях, де сама особистість (учитель, психолог, психотерапевт) стає чинником і засобом досягнення цілей у професійній діяльності. О.Саннікова підкреслює, що саме соціально-імперативна підсистема є домінуючим елементом у загальній структурі особистості професіонала. Вона є простором, у якому на рівні свідомості відбувається взаємодія особистості з довкіллям через усвідомлення і вибір привласнюваних ідей, знань, принципів дії, цінностей, які вона включає і з яких створює власну суб'єктивну картину світу, суспільства, обраної професії тощо.

Важливий момент, до якого привертає увагу О.Саннікова, полягає у тому, що взаємодія між визначеними підсистемами надзвичайно складна і визначити її межі можливо лише умовно. Проте виявлено, що перебіг від однієї підсистеми до іншої має певну прикордонну зону, у якій поєднуються, накладаються одна на одну характеристики, що належать двом сусіднім підсистемам. Такі прикордонні зони, з одного боку, забезпечують збереження і підтримку цілісності самої особистості як системи. З іншого – відтворюючи перебіг зовнішніх і внутрішніх впливів, вони обумовлюють розвиток особистості. Саме у прикордонних зонах, де збігаються і накладаються властивості різних підсистем, нейтралізуються небажані для особистості

впливи, такі, що руйнують або порушують її цілісність. Вони забезпечують спрямування її внутрішньої психічної активності на вибіркове розгортання можливостей у руслі бажаного [432, с. 89].

Отже у контексті концепції О.Саннікової становлення професіонала розглядається багатоплановим, але завжди індивідуальним процесом розвитку і саморозвитку особистості у межах обраної професії і відповідної професійної діяльності. За цих умов самостійний пошук майбутніми педагогами професійного шляху, вибір особистісної позиції, методів, стратегії і тактики, стилю професійно-педагогічної діяльності, сфери її практичної реалізації виражає індивідуальну своєрідність їх особистісного становлення у професії вчителя. Проте, і в буденному житті, і у процесі цілеспрямованої підготовки до обраної професії у вищому навчальному закладі, це відбувається через розв'язання низки суперечностей, яке може бути конструктивним і сприяти розвитку особистості, але й може бути деструктивним та руйнувати її цілісність.

Обґрунтовуючи першу педагогічну умову, ми виходили з фундаментального положення філософії і психології, що зміна об'єкта діяльності закономірно спричиняє зміну самого суб'єкта.Згідно цього положення розвиток і зміна якісних характеристик діяльності протікає як розвиток і зміна якісних характеристик її суб'єкта. Джерелом розвитку виступають протиріччя між суб'єктом і об'єктом, які розв'язуються засобами діяльності, завдяки цілеспрямованої і спеціально організованої активності суб'єкта, в якій він виявляє своє ставлення до об'єкта, розуміння його властивостей (К.Абульханова-Славська [4], Б.Ананьєв [15], І.Бех [55], О.Леонтьєв [260] та інші).

Однак, як зазначають А.Вербицький [99], Е.Карпова [200], Ю.Кулюткин [251], О.Мищенко [302], В.Сластьонін [452] та інші автори, у процесі підготовки педагогів до професійної діяльності це відношення ускладнюється і набуває особливої форми: реальний об'єкт, на який має бути спрямована професійно-педагогічна діяльність учителя, заміщується ідеальними

уявленнями про нього. Студенти у цьому випадку фактично усвідомлюють і опановують не безпосередніх властивостях об'єкта своєї майбутньої професійно-педагогічної діяльності, а знаннями про нього. Тобто відношення між суб'єктом і об'єктом професійно-педагогічної діяльності у процесі підготовки у вищому навчальному закладі набуває форми ставлення студентів до знань, у яких в ідеальній формі представлена їхня майбутня професійна діяльність.

Протиріччя, що виникають у цьому відношенні, розв'язуються як трансформація зовнішніх, нормативних розпоряджень і настанов, що стосуються організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та закріплюють певним чином інтереси і потреби суспільства в освіті і вихованні підростаючого покоління, у внутрішні, особисто значущі для майбутнього вчителя цілі, способи і засоби здійснення професійної діяльності. Це протиріччя між тим змістом, у якому відображено сутність самої професійної діяльності вчителя в усьому багатстві сучаних уявлень щодо її цілей, функцій, засобів відтворення і особистісними потребами, індивідуальними можливостями, здібностями і ціннісними настановами студентів, що намагаються опанувати зміст означеної діяльності. Отже, можна припустити, що результати розв'язання цього протиріччя зумовлені обставинами, у яких відбувається підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності і формування їхньої професійно-педагогічної культури.

Аналіз досліджень з педагогіки вищої школи засвідчує, що зазвичай зміст професійної підготовки майбутнього учителя визначається через повноту і адекватність відображення усіх аспектів, напрямів і функцій, що реалізуються у практичній діяльності вчителя. При цьому зміст професійно-педагогічної підготовки студентів у вищому навчальному закладі постає як певна множина елементів, що однозначно віддзеркалюють усю множину елементів професійної діяльності учителя у тому її вигляді, як-то відбувається у практиці. Внаслідок цього підходу, зміни в теоретичних уявленнях щодо змісту професійної діяльності вчителя-практика, які поступово накопичуються за результатами

наукових досліджень, їх конкретизація та збагачення, неухильного призводять до змін у структурі і змісті підготовки майбутніх учителів до цієї діяльності.

У практиці вищої педагогічної освіти цей процес призводить до постійного зростання переліку і обсягу навчальних дисциплін, які уводяться до змісту підготовки майбутніх учителів. Проте відомо, що "…реальна діяльність, з одного боку, завжди яскравіше, ширше, різноманітніше цієї моделі, оскільки обов'язково несе на собі неповторний індивідуальний відбиток певної особистості (вчителя – І.П.), з іншого – вужче, бідніше моделі, оскільки жоден реальний вчитель не в змозі у практиці реалізувати цю ідеальну діяльність у її повному і необхідному обсязі" [172, с 45].

Критичний аналіз і наукове осмислення недоліків механічного відображення змісту професійно діяльності вчителя у змісті його підготовки у вищих навчальних закладах призвело до пошуку нових підходів увирішені цього питання. Теоретичне обґрунтування змісту педагогічної освіти сьогодні вирішується переважно на методологічних засадах системно-діяльністного і суб'єктного підходу (О.Абдулліна [1], Е.Карпова [200], З.Курлянд [254], Є.Рогов [404] та інші). Принципова відмінність цих підходів від попередніх позначається визнанням процесу підготовки фахівців до професійної діяльності як процесу професіоналізації сутнісної культуротворчої функції людини – суб’єктної функції накопичення і передачі соціального досвіду. Зважаючи на це, педагогічної освіти, її зміст визначається двома моментами. Перший момент, виявляється у тому, яким чином організація освітнього процесу відповідає становленню і розвитку особистості студента як майбутнього фахівця у сукупності його індивідуальних можливостей і характеристик. Другий – якими засобами забезпечується оволодіння майбутнім учителем змістом соціокультурного досвіду, який у майбутньому стане засобом і змістом його професійно-педагогічної діяльності, способом, технологією його взаємодії з вихованцями. Результатом першого стає Я-концепція особистості майбутнього педагога як професіонала, результатом другого – особистісна система професійно-педагогічної діяльності, яка відворює його Я-концепцію як

професіонала у практичній діяльності навчання і виховання учнів.

Отже для того, щоб почати певним чином діями, учитель як особистість повинен мати у свідомості образ або ідеальну модель, уявлення того, відносно чого треба діяти і образ або модель того, як діяти. Образ дитини, учня створюється у свідомості майбутнього вчителя початкової школи у процесі вивчення дисциплін психологічного циклу; те, яким чином діяти – усвідомлюється у процесі оволодіння змістом предметів педагогічного циклу. Проте, ані у предметах психологічного циклу, ані у предметах педагогічного циклу не розглядається як змінюється зміст цих образів під впливом розвитку освітньої практики, зміни суспільних цінностей, результатів наукових досліджень. Натомість ці зміни, їх культуровідповідність не знаходять свого відображення й у свідомості майбутнього учителя.

Отже при визначенні педагогічної умови формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи треба було урахувати, що для майбутніх учителів початкових класів об'єктом пізнання виступає не реальна професійно-педагогічна діяльність, а її замісник – знання. Як соціокультурний код, спеціально створений для об’єктивації і матеріалізації усього багатства попереднього людського досвіду, суспільної практики, що накопичені у вихованні і навчанні дитини у системі початкової освіти, ці знання за своїм змістом відображають уявлення:

- про психологічну і соціальну сутність дитини як особистості, що розвивається;
- про ефективність спеціального педагогічного впливу на розвиток і становлення дитини як особистості, способи їх реалізації в умовах закладу освіти;
- про способи організації вчителем цілеспрямованого впливу на розвиток дитини, тобто власне знання про професійно-педагогічну діяльність, її цілі, засоби і технології реалізації, результати, щ мають бути досягнуті.

Саме в останньому блоці відбито стимули і способи здійснення професійно-педагогічної діяльності, до яких зверталися вчителя початкових

класів упродовж накопичення досвіду професійно-педагогічної діяльності в закладах початкової освіти. За своїм змістом ці знання відображають сучасний стан історично і соціально обумовлених уявлень щодо сутності педагогічної професії, відповідної професійно-педагогічної діяльності, відношення її об'єктів і суб'єктів і саме з них утворюється соціально-імперативна підсистема професійно-педагогічнї культури вчителя початкових класів.

У змісті теоретичної підготовки вчителів початкових класів ця підсистема традиційно представлена низкою дисциплін педагогічного циклу, до якого входять загальні основи педагогіки, теорії навчання і виховання, історія педагогіки, педагогічні технології початкової освіти, школознавство та інші. Натомість за своєю спрямованістю і змістом вони відображають науково-теоретичні знання поза межами конкретного культурно-історичного контексту, без урахування обставин, що сприяли розвитку педагогічної теорії і педагогічної практики і зумовлювали їх культурну відповідність. Зважаючи на це, першою педагогічною умовою формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи ми виокремлюємо відображення у змісті навчальних предметів цієї культури як історично, соціально і суб’єктно-персоніфікованого феномена.

При визначенні наступної педагогічної умови ми виходили з того, що будь-які уявлення щодо професійно-педагогічної діяльності вчителя є похідними і залежать від того рівня знань, які склалися у суспільній думці, педагогічній теорії і практиці про механізми і умови формування і розвитку людини; пануючої в означеному суспільстві ідеології про сутність і призначення людини. Офіційна, пануюча в суспільстві, ідеологія впливає на вибір змісту знань шляхом визначення їх нормативного обсягу через визначення державних стандартів освіти, затвердження навчальних планів і програм підготовки, які обмежують і описують цілі, засоби і способи здійснення професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів як професіоналів. Формально нічого не змінюючи у структурі особистості майбутнього вчителя, ці знання, через механізми самосвідомості і саморегуляції своїм змістом

задають напрями його загальної орієнтації у довкіллі і майбутній професійно-педагогічній діяльності, їх цінностях і цінності.

Проте, як відомо, людина відноситься до типу систем, що саморегулюються і самоорганізуються. На цих підставах вона може відмовитися від того знання, що пропонується і є нормативним; переглянути або удосконалити його зміст, сформулювати принципово нове, таке, що не буде вже нормативним, а особистісним, тобто належати власне їй. Вчені підкреслюють, що в особистісному знанні освоювана діяльність, її предмет відображаються у контексті тих відносин, що усвідомлюються і приймаються даним суб'єктом як особистісно значимі (Т Абрамова [2], Г.Аксьонова [8], І.Вільш [103], В. Герасименко [125], А.Зеленцова [176], М. Полані [389] та ін.). Більш того, будь-якому нормативному знанню історично передує деяка сукупність особистісного знання. Тільки узагальнене і практично осмислене в культурі знання стає для особистості нормативним.

З цього випливає, що розвиток самого знання про сутність професійно-педагогічної діяльності лежить на шляху критичного осмислення традиційних уявлень про сутність педагогічного процесу і формування у цьому контексті кожним майбутнім вчителем початкових класів власного уявлення про професійну діяльність, її цілі і способи здійснення. Проте формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів тільки на базі теоретичних знань може призвести до відриву свідомості майбутніх учителів від реалій педагогічного процесу. У них може виникнути ілюзія, що уявлення про сутність предмета професійно-педагогічної діяльності, його об’єктів і суб’єктів збігається за суттю з педагогічною дійсністю.

Подолати відрив ідеальної уяви від її реального втілення можна тільки за допомогою практики спеціального ораганізованного і цілеспрямованого пізнання. У зв'язку з усвідомленням культуровідповідності професійно-педагогічної діяльності, її забезпечення культуро відповідними діями цей момент набуває особливого значення. Можна удосконалити той чи інший елемент професійної діяльності вчителя в теорії, можна поширити це

удосконалення не лише на один фрагмент цієї діяльності і реалії навчально-виховного процесу, де вона відбувається, а на всю систему. Більш того, на рівні теоретичних конструкцій, це удосконалення може бути досить переконливим. Але наскільки вони продуктивні в дійсності – можна оцінити тільки пов'язуючи їх з практикою. У зв'язку з цим ми вважаємо, що власний досвід пізнання має стати для майбутнього вчителя початкових класів експериментальним майданчиком, на якому в нього виникає можливість перевірити реальність і продуктивність своїх уявлень у сфері професійної діяльності, їх відповідність певним культурним зразкам і нормам.

На відміну від традиційної педагогічної практики, де студенти послідовно опрацьовують окремі прийоми, фрагменти професійно-педагогічної діяльності до рівня навичок і вмінь, осмислення ідеальних уявлень про культуровідповідні норми регулювання відносин учасників навчально-виховного процесу в освітньому середовищі повинно стати для майбутніх учителів площадкою для практики у самостійного мислення і пізнавальної діяльності. Вони на власному досвіді повинні мати можливість співвіднести теоретичні уявлення з дійсністю педагогічного процесу і виявити межі реальності і продуктивності своїх міркувань.

Практично виконуючи таку пізнавальну діяльність, майбутній учитель повинен навчитися самостійно створювати власні знання щодо сутності і способів здійснення майбутньої професійної діяльності, враховуючи при цьому існуючи культурні норми мислення щодо позначення поняттями, педагогічним категоріями дій учасників навчально-виховного процесу. Така практика пізнання, з одного боку, збагатить його досвідом дослідницької роботи. З іншого - створить підстави для перевірки продуктивності його особистісного знання в сфері культурних норм мислення про взаємодію учасників педагогічного процесу, що забезпечуються професійною діяльністю вчителя.

У процесі навчання в ролі суб'єкта, що опановує професійно-педагогічною діяльністю, виступає студент. Натомість його роль суб'єкта або об'єкта навчальної діяльності, зумовлюється викладачем, який своїми діями,

вимогами встановлює певні обмеження для свободистудентів, їх дій у виборі відповідно змісту засвоюваної навчальної інформації (знання) і способів її опанування.

Багатьма дослідженнями науковців і практикою навчання доведено, що декларування суб'єкт-суб'єктних відносин як основи педагогічного процесу нічого не змінює у його сутності. Для цього потрібно створенння спеціальних реальних обставин, що забезпечують саморозвиток й самовизначення студентів у змісті підготовки до професійно-педагогічної діяльності. Створення таких обставин забезпечує викладач: від нього залежить можливість студентів у здійсненні вибору і наявність відповідальності за його результати.

Збігаючись за суттю, суб'єктні позиції викладача і студента у вузі відрізняються у предметах своєї діяльності. Для викладача таким предметом виступає сам педагогічний процес, освітнє середовище, в якому реально здійснюється його спілкування і взаємодія зі студентом. Для студента таким предметом виступають знання і практичні навички, які він повинен засвоїти у зв'язку з майбутньою професійно-педагогічною діяльністю.

Отже, від того, яким чином буде організований процес пізнання студентом предмета власної професійно-педагогічної діяльності залежить можливість формування в нього певних якостей. Тобто, саме викладач, спираючись на об'єктивні процеси, що супроводжують розвиток новоутворень у структурі особистості майбутнього вчителя - професіонала, повинен створювати в навчальному процесі умови для їх відтворення.

На підставі цих міркувань, ми виокремлюємо другу умову формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів, а саме: використання у навчальному процесі пізнавальних ситуацій, що спонукають майбутніх учителів до усвідомлення цілей, змісту і засобів професійної діяльності крізь призму культурної відповідності історичним і соціальним обставинам.

Підставою для визначення наступної умови слугувало те, що тільки у спілкуванні з іншими людьми людина засвоює і встановлює для себе реальні

межі і сенси використання соціально прийнятих в культурі норм поведінки і діяльності. Дослідження Л.Буєвої [83], М.Кагана [193], Є.Рогова [404] та інших авторів свідчать, що лише усвідомлювані в результаті власного досвіду спілкування, ці норми набувають значення ціннісних установок особистості, соціальних орієнтирів, наповнених особистісним сенсом. Спілкування є реальним ґрунтом, на якому вибудовується Я-концепція особистості майбутнього учителя як професіонала.

Відомо, що далеко не всі знання про довкілля, які відбиваються у свідомості, приймаються, переживаються і стають органічною складовою свідомості особистості, її регулятивом. О.Саннікова зазначає, що людина "...може бути "інформаційним носієм" визначених повідомлень, моральних, етичних норм, професійних знань і т.д., але при цьому зовсім не використовувати, не затребувати, не приймати, не переживати їх. У цьому випадку знання, зокрема і професійні, залишаються на рівні декларації, тобто відсторонені від особистості і не використовуються професіоналом повною мірою" [432, с. 87].

У контексті формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи пізнання студентами себе, своїх намірів крізь призму певних норм культури набуває особливого значення. Свідома поведінка і результативна діяльність за своїм змістом обов'язково передбачає презентацію Я-власного – Я-іншого, незалежно від того, які ролі при цьому виконуються: вчителя, студента, учня, колеги тощо. Спілкування у будь-якому випадку вимагає узгодження дій усіх учасників. В освітньому процесі підставою для такого узгодження стають культурні норми поведінки і навчально-виховної діяльності, що існують у суспільстві і, зокрема, в освіті.

Спілкування забезпечує усвідомлення особистістю меж своїх індивідуальних можливостей. Але поряд з цим воно впливає на усвідомлення і розвиток самої діяльності. Вибудовуючись на рівні взаєморозуміння у процесі обміну інформацією, комунікативної взаємодії, спілкування переростає в інтеракцію, тобто спеціально організовануі цілеспрямовану взаємодію і

співпрацю певної групи людей.

Інтерактивний рівень спілкування передбачає відмінний від індивідуального спосіб здійснення діяльності та її усвідомлення. На цьому рівні стратегія і тактика діяльності визначається не тільки планами, ідеями, проектами, що виникли у свідомості однієї людини, але й планами, створеними іншими учасниками групи. Узгоджене і прийняте за цими планами рішення щодо здійснюваної у співпраці діяльності завжди більш продуктивне, тому що ґрунтується на більш багатому і різнобічному баченні предмета діяльності, його властивостей, можливостей й доцільності перетворення, більш широкому практичному і теоретичному досвіді.

Дослідженнями Е.Карпової [200], З.Курлянд, [254] А.Линенко [264] та багатьох інших науковців доведено, що у випадках, коли завдання, що виникає у професійній діяльності вчителя, відбивається у його свідомості й оцінюється як особистісно значуще, регуляція поточних станів відбувається природно і позитивно. В інших випадках вплив цих станів на процес діяльності може бути негативним. В ситуації спілкування, співпраці, взаємодії, пропускаючи свої психічні стани, способи активної дії через свідомість і порівнюючи їх з вимогами діяльності інших, суб'єкт може удосконалювати власні дії, знаходити для себе нові спонукання і внутрішню мотивацію. Отже, принцип саморегуляції визначає і забезпечує способи свідомого зв'язку різних підсистем особистості як професіонала, виявляє рівні психічного забезпечення професійної діяльності педагога, “ціну” такої діяльності, і таким чином зумовлює індивідуальний стиль її здійснення.

О.Леонтьєв [260], О.Петровський [384], В.Петровський [385] та інші дослідники наголошують на тому, що свідомість, спрямована усередину самого суб'єкта виявляє себе як самосвідомість. При цьому в самосвідомості органічно поєднуються: пізнання і усвідомлення можливостей власного “Я”; обставин, за яких це “Я” може існувати і реалізувати себе; потреб, яких воно прагне забезпечити, і ціннісні орієнтації, що спонукають його до активних дій. Важливо, що в усіх випадках джерелом змісту самосвідомості виступає

безпосереднє середовище існування людини, її культурний досвід у діяльності і супутніх їй відносин з іншими людьми. Суттєво, що чим складніші за своїм змістом дії, що включає суб'єкт у простір своєї самосвідомості, тим вище і складніше рівень його саморегуляції.

Свідоме планування особистістю тих чи інших змін у собі, викликаних потребами професії, міжособового спілкування і співраці з іншими, є проявом вищого ступеня саморегуляції. У процесі становлення особистості як професіонала воно відбувається як самовиховання, що планомірно формуванню визначених якісних новотворів, розвитку здібностей особистості, її спроможності певним чином реалізувати себе у діяльності.

Отже, саморегуляція виступає об'єктивним, природним механізмом, за допомогою якого внутрішній зміст суб'єкта адаптується і виявляється ззовні як зміст його діяльності. Через свідомість особистість, як суб'єкт діяльності, відбиває навколишній світ, усі обставини, що викликають діяльність і супроводжують її. Вона, залежно від того, який зміст діяльності усвідомлюється, відбиває вибіркове ставлення людини до її соціального, зокрема, професійного існування.

У зв'язку з цим принципового значення набуває система суспільних відносин, яка визначає ступінь поєднання прав і свободи суб'єкта, можливість реалізації в діяльності його власного “Я”. З цього приводу Н.Злобін [180] та інші дослідники підкреслювали, що будь-яка система авторитарного типу виключає можливість вибору. Але також не мають сенсу процедури вибору при повній свободі, що допускається системою суспільних відносин. Відсутність будь-яких загальнозначущих норм, орієнтирів позбавляє діяльність її соціальної цінності, перетворює її у просту біологічну активність.

Приймаючи це положення, ми вважали за необхідне відзначити ще одну обставину, яка, на нашу думку, має важливе значення в умовах організації процесу навчання. Свідомість за своєю природою, може уявити людину у такій ситуації, яка найбільш повно відповідає уявленням про призначення її діяльності, можливості її перетворення відповідно до власних інтересів і

потреб. Не маючи можливості побачити таку діяльність реально, суб'єкт може її вибудувати ідеально і вже потім шукати можливості для її втілення на практиці.

Розглянуті закономірності взаємодії і взаємозв'язку свідомості і діяльності, їхньої ролі і співвідношення в розвитку особистості, дають підстави характеризувати міжособистісну взаємодію викладачів і студентів як соціальне зовнішнє середовище, яке обумовлює, з одного боку, необхідність, з іншого боку - можливість переростання створеної у свідомості майбутніх педагогів ідеальної уяви про норми і способи здійснення майбутньої професійної діяльності у практично цінний результат.

Прийняття рішення у спільній діяльності є прискореним, змодельованим у спеціальних умовах процесом переростання теоретичного знання в нормативне, а з нього в особистісне. Натомість, крім зовнішньої, продуктивної сторони, спілкування на інтерактивному рівні народжує глибокі особистісні сенси. Воно дозволяє кожному учаснику спільної праці реально оцінити свої сильні і слабкі сторони, визначити відповідність своїх домагань, своїм можливостей, своїм прав, свободам і інтересам інших. Поряд з цим воно виявляє вагомість, цінність дій, знань кожного учасника взаємодії у створенні спільного продукту з урахування їхніх сенсів і можливостей.

Оцінка цього внеску з боку всіх учасників спільної діяльності приносить задоволення і спонукує особистість знову шукати і знаходити умови для її здійснення. У результаті відображення усіх обставин, створюваних спільною діяльністю, у свідомості людини починає складатися нова схема послідовності дій, гуманістично забарвлених норм спілкування, освоєння яких дозволяє їй свідомо вибудовувати свою діяльність у напрямку створення продукту, що може одержати суспільне визнання, способами, що є прийнятними для всіх.

На підставі цих міркувань, третю умову формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів ми визначаємо як упровадження інтерактивних форм навчання, що забезпечують набуття майбутніми вчителями досвіду пізнання і критичного осмислення практики навчання і виховання учнів за відповідними культурними зразками і нормами

професійної діяльності.

Зазначні педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів сформульовані за результатами теоретичного аналізу існуючих науково-педагогічних, філософських і психологічних розробок. Прое вони не мають свого прямого відтворення у практиці організації навчального процесу у вищій школі і, зокрема, підготовки майбутніх учителів початкової школи. Відтак, перевірка і доказ їхньої достатності, надійності й ефективності вимагає проведення спеціального експерименту, спрямованого на здобуття відповідних емпіричних даних.

Висновки з третього розділу

Проблема гуманізації освіти, культуровідповідності її змісту і технології знайшла своє відображення у численних науково-педагогічних дослідженнях, де предметом дослідження виступають різні форми культури вчителя. Однак сучасний стан освіти, критика її результатів і професійно-педагогічної діяльності вчителя засвідчують про недостатню ефективність засобів, що пропонуються науковцями, у налаштуванні дійсно гуманістичного і культуро відповідного освітнього процесу.

Обговорюючи шляхи і засоби гуманізації освіти, дослідники підкреслюють, що однією з найгостріших проблем залишається підготовка учителя у вищій школі, її культуровідповідність. Спроби вирішити її з позицій культурологічного, антропологічного, аксіологічного, особистого, діяльнісного та інших методологічних підходів поки не дають бажаного результату: набуваючи нового обсягу знань, удосконалюючи свої професійно значущі навички та вміння, сучасний учитель не набуває якості особистості, яка діє і творить у педагогічній професії культуровідповідно.

Критика сучасної освіти, що розпочалася наприкінці XX століття, засвідчує, що способи навчання і виховання людини, які складалися впродовж екстенсивного періоду розвитку людства, не відповідають умовам його інтенсивного розвитку. Найбільш гостро це виявляється у сфері мислення і принципах організації знання. Вчені підкреслюють, що картина світу, що

склалася на базі природничих наук і відповідного природничо-наукового мислення, не здатна відтворити світ самої людини і створений людиною. Дійсність, створена людиною, потребує інших засобів пізнання і використання мислення, відмінного від природничого.

Наші дослідження показали, що вихідною тезою гуманітарного пізнання і знання, слугує розуміння практичної діяльності як суб'єкт-об'єктної взаємодії, наслідком якої є не тільки зміни в довкіллі, а й в самому суб'єкті. У природничому знанні і відповідних йому процедурах пізнання, способах мислення увага сконцентрована на об'єкті, що пізнає та переробляє людина. У гуманітарному знанні - вона зосереджується на самому суб'єкті, на тому, що відбувається з ним і в ньому у процесі взаємодії з об'єктом пізнання і діяльності. Природниче знання народжується у процесі пізнання властивостей природи і відображає тільки цю природу. Гуманітарне знання народжується з усвідомлення практики, яка спонукала людину до взаємодії з природними об'єктами і призвела до їх зміни.

Підводячи підсумок, констатуємо, що у процесі соціального пізнання практика слугує не тільки критерієм істини, але й простором, де виявляється активність суб'єкта, діалектика об'єкт-суб'єктної взаємодії, її цінність для інших суб'єктів. Однак, у гуманітарному знанні практика визначає його істинність, достовірність тільки для певних історичних умов.

З погляду практико-орієнтированого підходу, соціальна дійсність постає як сукупність людських практик, навичок, умінь, способів дії, звичаїв, сформованих у певній культурі, характеризуючих її конкретний зміст. У контексті означеного підходу практики виступають упорядкованими сукупностями реальних дій, знань, навичок і вмінь, сконцентровані в певних точках соціального простору і створюваних в межах виконання людиною конкретних соціальних ролей. Оволодіваючи набором практичних дій, тобто сукупністю конкретних уявлень, навичок, умінь, способів дії, представлених у культурі, індивід набуває своєї соціальної визначеності, стає в соціумі кимось.

Практичне знання складає тло, реальну основу, на якій виникають і

формуються різні знакові системи, «мови». У практико-орієнтованому підході рефлексія практик предстає не лише як спроба усвідомити дії конкретної людини, що створила певну практику, але й осмислити соціум, спосіб гармонізувати індивідуальне і соціальне життя. Описані у вигляді теоретичного знання, де разом з самою дією присутня людина, яка певним чином відноситься до світу, практики стають моделями не тільки її дії, але й поведінки, певного ставлення до світу. Зіткнення окремої людини з дійсністю опосередковує зміст теоретичних моделей, що носять надіндивідуальний характер. Саме уявлення людини про дійсність стає конструктивним елементом моделей діяльності. При цьому моделі, втілені в теоретичному знанні, стають текстом, який потрібно прочитати, щоб зрозуміти і відтворити людину, що їх створила.

Методологія, що спирається на дослідження практик, їх формування, функціонування і зміни, забезпечує перехід від пізнання теоретичних конструкцій соціальних явищ до конкретного дослідження самої реальності, дозволяє поєднати сутнісний підхід з описом конкретних явищ, соціальною структурою і діяльністю конкретних індивідів. При цьому культура, що відображає соціальну реальність, постає як взаємодія і взаємообумовленість трьох сфер: соціальної системи як сукупності умов для здійснення практики і відтворення соціальних ролей; індивіда, представленого сукупністю практичних навичок, умінь, ціннісних орієнтацій, способів мислення та свідомості; знакових систем як способів опредмечування, кодування ідеології людини, картини світу у її свідомості.

У практико-орієнтованому підході взаємообумовленість означених сфер виявляється через трансляцію практичного знання, його форму і зміст, у яких об’єктивовано та акумульовано досвід індивіда зі створення засобами діяльності предметів культури.

При виявленні змісту і методу практико-орієнтованого підходу як методології пізнання професійно-педагогічної культури вчителя визначальним є розуміння того, що об'єктом пізнавального відношення є штучний світ, створений людиною для ствердження своєї суті. Гуманітарність будь-якого

знання визначається дослідженням не матеріальності світу культури, а його суб’єктності: об'єкт гуманітарного дослідження завжди має суб’єктивний, людський вимір.

Підсумовуючи різні підходи у роботі, зробимо висновок, що об’єктом пізнання у практико-орієнтованому підході виступає конкретна практика культуровідповідної і соціально доцільної діяльності вчителя з навчання і виховання дитини в системі початкової освіти, у початкових класах. Суб’єктом виступає сам учитель, його персона, особистість, усвідомлювана в контексті сучасних йому соціальних обставин і культури суспільства.

Пізнання мети практики конкретизується у цілях та цінностях, що спонукали вчителя до навчання і виховання дитини і реалізовані в результатах його педагогічній діяльності. Результат практики пізнається через конкретні знання, уміння, навички, в яких виявляються навченість і вихованість його учнів. Засоби педагогічної діяльності складають інструменти (методики, підручники, прийми), за допомогою яких учитель досягав означених результатів

У межах практико-орієнтованого підходу текст стає матеріальним виразом духовної культури, джерелом пізнання соціально-культурної реальності в її історичному, суспільному і індивідуальному контекстах. Завдання полягає у тому, щоб розпредметити суб’єктивні сенси, що об’єктивовані в текстах, почути через текст голос і думки його творця і таким чином зрозуміти дух його персони і дух часу, коли він створював свій текст.

Символічні засоби, знаки, тексти, що дозволяють людині вступати в комунікацію з іншими, орієнтуватись у просторі вчені визначають мовою культури. Мова культури уявляє собою універсальну форму осмислення реальності, в котру організуються усі знов створені і вже наявні уявлення, сприйняття, образи та інші конструкції, що є носіями сенсу. Народжуючись у практиці соціальної взаємодії, обслуговуючи її, мова фіксує уявлення людини та її ставлення до цих уявлень. У вигляді знаків, що упорядковані в певних текстах, мова забезпечує трансляцію індивідуального досвіду іншим, виявляючи його соціально значущий сенс.

Мовою професійно-педагогічної культури виступають педагогічні поняття і категорії, які використовуються вчителями-професіоналами для позначення явищ педагогічної реальності, процесів і феноменів, що виявляють особливості організації та існування цієї реальності в умовах спеціальних закладів освіти. Вміння однаковим способом кодувати повідомлення, що стає нормою для певної спільноти, професійного співтовариства забезпечує простір, у межах якого кожний член цього співтовариства встановлює порозуміння і відчуває зв'язок зі своїми колегами.

Знаки та їх системи, за допомогою яких відбувається кодування повідомлень про реальні практичні дії учителя з навчання і виховання стають не тільки засобами організації, опису практики певної педагогічної діяльності вчителя, а й елементи самої професійно-педагогічної культури. Вони утворюють її духовний шар, що перетворює стихійну і невпорядковану практику педагогічної діяльності в упорядковану і керовану певними нормами, еталонами практику професійно-педагогічної діяльності.

Наші дослідження показали, що педагогічні умови формування у вчителів професійно-педагогічної культури передбачають:

- відображення у змісті навчальних предметів професійно-педагогічної культури вчителя як історично, соціально та суб’єктно-персоніфікованого феномена;
- використання у навчальному процесі пізнавальних ситуацій, що спонукають майбутніх учителів до усвідомлення цілей, змісту і засобів професійної діяльності крізь призму культурної відповідності історичним і соціальним обставинам;
- упровадження інтерактивних форм навчання, що забезпечують набуття майбутніми учителями досвіду пізнаня і критичного осмислення практики навчання і виховання учнів за відповідними культурними зразками і нормами професійної діяльності.

РОЗДІЛ 4
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ПРАКТИКО – ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

4.1. Логіка і методика організації експериментального дослідження формування професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи на засадах практико – орієнтованого підходу

Результати теоретичного дослідження, виконаного на підставі аналізу і узагальнення даних, представлених у літературних джерелах, дозволили виявити сутність професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи, педагогічні умови її формування та способи їхньої реалізації у навчальному процесі на засадах практико-орієнтованого підходу. З урахуванням цих результатів була розроблена логіка і методика експериментального дослідження, метою якого було виявлення достатності визначених педагогічних умов у формуванні в майбутніх учителів початкових класів професійно-педагогічної культури та ефективності їх реалізації на засадах практико-орієнтованого підходу.

Експериментальне дослідження проводилося на базі факультету початкового навчання у Південноукраїнському державному педагогічному

університеті імені К. Д. Ушинського, Одеського обласного інституту вдосконалення учителів, педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету. Усього експериментом, який тривав упродовж 2000-2007 років, було охоплено 1250 студентів і викладачів.

Задля виявлення ефективності визначених за результатами теоретичного дослідження педагогічних умов формування професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи було створено і обстежено дві вибірки: контрольну, яка складалась з вчителів початкових класів з різним стажем роботи у початковій школі і студентів-випускного курсу факультету підготовки вчителів початкових класів; експериментальну, яку складали студенти 3-4 курсів, залучені до формувального експерименту. Обираючи в якості контрольної групи вибірку з вчителів-практиків і студентів випусного курсу, ми брали до уваги, що вони вже прошли навчання у вищому навчальному закладі у різні часи і рівень сформованості у них професійно-педагогічної культури є показником ефективності наявної системи їхньої підготовки до професійної діяльності.

На основному формувальному етапі експерименту брали участь 320 студентів 3 - 4курсів, що проходили підготовку за спеціальністю «Початкове навчання» відповідно освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». Контрольну групу складали вчителя-практики початкової школи і студенти- випускники, що пройшли підготовку за означеною спеціальністю у вищих педагогічних навчальних закладах III і IУ рівнів акредитації. Загальна кількість контрольної групи складала 472 особи.

Проведення експериментальної роботи базувалось на таких положеннях:

1. Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності забезпечується оволодінням і усвідомленням ним усіх структурних компонентів цієї діяльності на рівні теорії і практики.

2. Формування професійно-педагогічної культури у процесі підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності визначається ступенем усвідомлення ними структури і змісту компонентів цієї діяльності в певному

історичному і соціальному контексті, готовністю до гнучкого й оперативного їх перетворення залежно від змісту педагогічної ситуації і поставленої мети.

3. У структурі професійно-педагогічно діяльності вчителя початкової шкли діяльності набуває актуалізації, виконуючи регулятивну функцію, і практично використовується лише той зміст професійно-педагогічної культури, що в результаті підготовки до цієї діяльності набув значущого для нього особистого сенсу.

Одне з головних завдань, яке вирішувалось у процесі підготовки до проведення експерименту було пов'язане з розробкою адекватної досліджуваному феномену методів дослідження. Добираючи ці методи, ми враховували, що формування фахівця як професіонала відбувається у трьох основних напрямах. Перший напрямок відбувається у процесі формування уявлень щодо всієї системи обраної професійної діяльності, її функцій, змісту, ієрархічної побудови, які склались і існують у початковій освіті у вигляді соціально визнаних норм і еталонів навчання і виховання учнів. За мірою накопичення досвіду професійної діяльності, зростання культури її здійснення, ступеня усвідомлення загальних вимог щодо її виконання, у вчителя складається власні уявлення щодо мети цієї діяльності, її призначення і можливостей, тобто власно концепція професійної діяльності.

Другий напрям пов'язаний з внутрішніми змінами самої особистості вчителя, що виявляються у способах розв’язання професійних завдань. Ці зміни відбуваються у процесі формування відповідних елементів професійного мислення, емоційно-вольової і когнітивної сфери вчителя і виявляються у відповідності обраного способу реалізації професійної діяльності, її технології - обраній меті.

Третій напрям виявляється у зміні ціннісних настанов і орієнтацій учителя як суб'єкта професійної діяльності відповідно до учнів, залучених до цієї діяльності, забезпечення їхнього статусу як суб’єктів навчально-виховного процесу. Означені зміни виявляють себе у зростанні уваги вчителя до індивідуальних можливостей кожного учня, їхнього розвитку й удосконалення;

задоволення від їхніх конкретних успіхів, почуття власної відповідальності за результати професійної діяльності; наявності певної спрямованості і особистої позиції у спілкуванні з учнями та їх батьками, колегами та іншими учасниками педагогічного процесу.

З урахуванням цих міркувань добиралися діагностичні методики, призначення яких полягало у визначенні особливостей усвідомлення майбутніми вчителями сутності своєї професійної діяльності, внутрішніх чинників, що впливають на її результати, позиції, що реалізується у спрямованості цієї діяльності.

Досягнення мети, поставленої на етапі експериментального дослідження, вимагало вирішення таких завдань:

- розробити критерії оцінювання та показники прояву професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи;
- визначити методику діагностики означених показників, що забезпечує одержання надійних і достовірних даних в умовах експериментальної роботи;
- виявити та узагальнити емпіричні дані за виділеними показниками та схарактеризувати рівні прояву професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи, досягнення яких забезпечується умовами наявної системи підготовки до професійно-педагогічної діяльності;

При визначенні критеріїв оцінювання рівнів сформованості професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи ми виходили з того, що за філософським словником, критерій – це еталон, що приймається за основу для оцінювання будь-чого, засіб перевірки достовірності або хибності того чи іншого ствердження, гіпотези [477, с. 193]. В іншому словнику зазначено, що критерій - це міра для визначення, оцінки предметів, ознака, що прийнята за основу класифікації [484].

Аналіз психолого-педагогічної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів свідчить про відсутність загально визнаних критеріїв або способів визначення якості підготовки вчителів до професійної діяльності, критеріїв

результативності кожного з етапів професійного становлення особистості та їхньої професійно-педагогічної культури зокрема.

Так, В.Сластьонін, аналізуючи етапи становлення студентів як професіоналів і суб’єктів професійної діяльності, вважає, що критеріями, що дозволяють фіксувати їх досягнення, виступають провідні елементи структури особистості, розвиток яких може слугувати показником розвитку як окремих компонентів, так і досліджуваної якості підготовки в цілому. До цих критеріїв автор відносить:

- усвідомлений вибір професії;
- прагнення до особистої професійної самореалізації;
- стійкий інтерес до дисциплін спеціального і культурологічного циклів;
- відношення до себе як до суб'єкта власної життєдіяльності;
- суб'єктивні зв'язки між студентами, викладачами і навчальною групою;
- уміння самостійне ставити цілі, планувати і прогнозувати власну життєдіяльність;
- уміння раціональне організовувати власну життєдіяльність;
- уміння контролювати, аналізувати, оцінювати свою особистість, діяльність і поведінку, здійснювати корекцію власної життєдіяльності;
- наявність прагнення до самоосвіти і самовиховання [451].

Наведені критерії варіюються і доповнюються дослідниками з урахуванням інших складових підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, які виокремлюються відповідно мети дослідження та його предмета (Є. Барбина [41], Е. Богданов [63], В. Буткевич [85] В. Гриньова [139], І. Дерманська [150], О. Дубасенюк [160], К. Дурай-Новакова [163], Е. Карпова [200], Н. Кічук [204], З. Курлянд [254], І. Легостаєв [258], А. Линенко [264], Н. Мажар [276] та ін.).

Не заперечуючи доцільності і інформативності означених критеріїв у цілому, ми вважаємо, що вони мають специфічний характер і не відбивають повною мірою особливості сформованості саме професійно-педагогічної культури вчителя. Більшої мірою вони лише окреслюють коло чинників, що

можуть впливати на ефективність формування окремих компонентів означеної культури, аніж їх цілісного прояву у феномені професійно-педагогічної культури, тобто не констатують її наявність і рівень розвитку.

Нагадаємо, що за результатами теоретичного етапу дослідження професійно-педагогічна культура вчителів початкової школи виявляє власну сутність через:

- усвідомлення артефактів, у яких відтворено історичний різноманітний досвід навчання і виховання дітей в умовах початкової школи, накопичений педагогічною діяльністю особливої - професійно підготовленої групи вчителів;
- володіння системою професійно-визначених правил, норм і моральних еталонів поведінки, що регулюють відносини вчителя початкових класів з учнями, їхніми батьками та іншими учасниками педагогічного процесу;
- обізнаність у системі розпоряджень, наказів, інструкцій, що регламентують цілі, засоби, принципи здійснення педагогічної діяльності вчителя в початковій школі у вигляді навчальних планів, навчальних програм, підручників, методик навчання,методичних рекомендацій;
- керування у професійній діяльності системою цінностей, що визначають соціальний і професійний статус учителя початкових класів у суспільстві і системі освіти, його права і обов’язки, професійні вимоги щодо його особистості;
- розуміння системи знань, які у знаковій формі відображають наявні в суспільстві і в самій педагогічній дійсності уявлення щодо змісту початкового навчання, його ролі в розвитку дитини та її життєдіяльності; сутності, структури, змісту і технологій професійної діяльності вчителя початкових класів.

Отже, в системі сучасної освіти професійно-педагогічна культура вчителів початкової школи виявляє себе в здатності свідомо і доцільно практично використовувати різноманітні методики і технології навчання і виховання учнів, у різних навчальних предметах, відповідно визнаних норм організації

навчально-виховного процесу у початкових класах і еталонів професійно-педагогічної діяльності.

Розробляючи систему критеріїв для оцінювання рівнів підготовки вчителів, ми враховували, що ця підготовка базується на трьох компонентах, кожен з яких може функціонувати і розвиватися самостійно в межах професійно-педагогічної культури вчителя. Однак у контексті професійної діяльності педагога ці компоненти обов'язково зумовлюють один одного і забезпечують культурну відповідність цієї діяльності тільки цілісно, взаємодіючи як система. З урахуванням цих міркувань для оцінювання рівнів сформованості професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи і студентів факультетів підготовки вчителів початкових класів, що брали участь в експерименті, використовувалися три критерії:

- обізнаність як вимір ступеня володіння знаннями в професійно-педагогічної культури, що нормують і визначають дії педагога і його вихованців у просторі педагогічного процесу, мету їх спільної діяльності та способи її досягнення;

- навченість як вимір ступеня практичного використання культуровідповідних норм професійно-педагоічної діяльності у процесі організації дій і співпраці учасників педагогічного процесу;

- схильність як вимір ступеня потреби і спроможності реалізовувати культуровідповідні способи професійно-педагогічної діяльності та удосконалювати їх у власній педагогічній практиці;

Для статистичної обробки емпіричних даних, отриманих за цими критеріями, і визначення рівня сформованості професійно-педагогічної культури у вчителів і студентів, які брали участь в експерименті, нами використовувалася шкала оцінок, де

бал "1" фіксував, що завдання виконано відповідно вимог;

бал "0" – що завдання не виконано відповідно вимог.

З урахуванням обрані шкали та її застосування за трьома критеріями оцінювання, наявність у вчителів-практиків і студентів професійно-педагогічної культури ми мали можливість схарактеризувати у такий спосіб:

як сформовану на низькому рівні, якщо загальна сума за трьома критеріями становила 1-3 бали;

як сформовану на середньому рівні, якщо загальна сума за трьома критеріями складала 4-7 балів;

як сформовану на високому рівні, якщо загальна сума за всіма критеріями складала 7-9 балів.

Ступінь сформованості професійно-педагогічної культури у респондентів контрольної і експериментальної вибірки, що приймали участь в експериментальній роботі визначався за такими компонентами як-от:

- когнітивним, що утворюється із системи знань щодо цілей, призначення, способів реалізації діяльності вчителя в системі початкової освіти, дитину як об'єкта і суб'єкта освітнього процесу, способів використання цих знань у межах гуманістично спрямованої взаємодії вчителя і його учнів як учасників навчально-виховного процесу;
- діяльнісно-поведінковим, що утворюється з системи культуровідповідних дій вчителя початкових класів, його поведінки, навичок регулювання дій і вчинків усіх учасників навчально-виховного процесу за нормами, визнаними суспільством в системі освіти;
- ціннісно-орієнтаційним, що утворюється з системи моральних орієнтирів, настанов і мотивів, зумовлюючих гуманістичну спрямованість дій вчителя у забезпечення в освітньому середовищі природних прав і свобод, інтересів кожного учня як учасника педагогічного процесу.

У повному обсязі зміст показників когнітивного, діяльнісно-поведінкового і ціннісно-орієнтаційного компонентів професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи, які були використані при проведенні обстеження учителів-практиків початкових шкіл і студентів у контрольній і

експериментальній вибірках за визначеними критеріям систематизовано у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Компоненти професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів та їх показники

Компоненти професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів		
Когнітивний	Діяльністно-поведінковий	Ціннісно-орієнтаційний
Критерій обізнаності Показники: Знання про історичний досвід навчання і виховання дитини в початковій школі; вимоги, що визначають зміст і організацію навчання і виховання дитини в початковій школі; вимоги, що визначають способи взаємодії з учнями в процесі навчання і виховання; систему суспільних нормативів, що регламентують діяльність вчителя у початкових класах; методики і технології навчання і виховання учнів в початковій школі;	**Критерій навченості** Показники: Вміння використовувати різноманітний педагогічний досвід у навчанні і вихованні дитини в початковій школі; обґрунтовувати свої дії вимогами щодо змісту навчання і виховання дитини в початковій освіті; проводити навчання і виховання дітей у різноманітних організаційних формах; користуватися нормативними документами при плануванні і розробці перспективних і поточних планів роботи з дітьми; здійснювати навчання і	**Критерій схильності** Показники: наявність особистих цілей професійної діяльності вчителя; ставлення до дитини як суб’єкта навчально-вихованого процесу; особиста відповідальність за результати навчання і виховання дитини в початковій школі; критичне ставлення до власної професійної

	виховання дітей за різними методиками і педагогічними технологіями;	діяльності та її результатів; творче ставлення до способів організації навчально-виховного процесу та їх удосконалення.

Задля обстеження учителів-практиків і студентів на констатувальному і на формувальному етапах експериментальної роботи за кожним компонентом професійно-педагогічної культури використовувались спеціально дібрані методи дослідження.

Так, виявлення рівнів професійно-педагогічної культури діючих і майбутніх учителів початкової школи за критерієм обізнаності за означеними компонентами та їх показниками здійснювалось за допомогою спеціально розробленої анкети, повний зміст якої наведено в Додатку А. За критерієм навченості ці рівні визначались методом аналізу продуктів діяльності вчителів початкових класів і студентів з організації професійної діяльності у школі та за результатами їхньої роботи з нормативними документами, інструктивними матеріалами, довідковими і літературними текстами. Схему аналізу та перелік тестів, за якими проводилась експериментальна робота наведено в Додатку Б. Додатково до показників діяльнісно-поведінкового компонента з метою уточнення їх спрямованості була отримана інформація, що виявляла особливості прийняття студентами – майбутніми вчителями початкової школи рішення у конфліктній ситуації. Ця інформація перевірялсь за допомогою методики К.Томаса, що виявляє особливості дій обстежуваних студентів у конфліктній ситуації на засадах домінування у них мотивів суперництва, співпраці, компромісу, запобігання або пристосування [331, с. 603-606].

Домінуючий стиль керівництва (директивний, колегіальний, пасивного невтручання), що є характерним для обстежуваних при взаємодії з учнями, виявлявся за методикою В. Захарова та О.Журавльова [331, с. 621-624]. Задля виявлення особливостей ставлення майбутніх учителів до учнів при організації навчально-виховного процесу при прийнятті управлінських рішень було використано адаптований тест "Управлінська ситуація і спрямованість керівника" [331, с. 609 – 617].

За критерієм спроможності рівень професійно-педагогічної культури вчителів-практиків і студентів досліджувався методами тестування та аналізу продуктів діяльності респондентів. Додатково до показників ціннісно-орієнтаційного компонента інформація щодо індивідуальних особливостей студентів була одержана за допомогою методики виявлення ціннісних орієнтацій обстежуваних М.Рокича [331, с. 232] та методики визначення стилю педагогічного впливу М. Амінова, Н.Шеліхової [331, с. 400 – 401]. Використовуючи додатково означені методики, ми намагались найбільш повно виявити і врахувати індивідуальність студентів, яка завжди суттєво впливає на якість їхньої підготовки до професійної діяльності і позначається на орієнтирах і цінностях, якими вони керуються у цьому процесі.

З метою отримання надійних і об'єктивних емпіричних даних у формувальному експерименті, крім постійних факторів (А– педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури вчителя, В – практико-орієнтованих підхід) було передбачено урахування низки варійованих факторів. При визначені цих факторів ми виходили з того, що на результати підготовки студентів до професійної діяльності впливають не тільки зовнішні чинники, пов'язані з організацією і змістом цього процесу, але й внутрішні, якими визначається ставлення самих студентів до навчального процесу, їх зусилля досягти певних результатів.

У низку чинників, що контролювались, було включено такі, котрі за даними наукових досліджень Є.Климова, Н.Кузьміної, О.Санникової та інших авторів, здатні впливати на якість підготовки майбутнього фахівця до

професійної діяльності. Зокрема, вчені до групи внутрішніх чинників відносять психологічні особливості, що виявляються в спрямованості діяльності, інтересах, активності і самостійності, які визначають психічні процеси, властивості та стани особистості. Зважаючи на ці дані в експериментальній виборці контролювались:

- активність студентів у навчальній діяльності (фактор С);
- інтерес до професії учителя початкових класів (фактор Д);
- самостійність як риса особистості (фактор Е);
- професійна спрямованість особистості (фактор F);
- якість теоретичної і практичної підготовки (фактор G).

Для зібрання емпіричних даних за цими чинниками використовувалася комплексна методика. Так, вивчення особливостей професійної спрямованості студентів здійснювалося за допомогою стандартизованої методики ДДО, розробленої Є. Климовим [119,с. 233-236].

Задля характеристики студентів за факторами, що визначають їх індивідуальне ставлення до навчальної діяльності ми використовували дані, які були отримані методами опитування; узагальнення незалежних характеристик студентів, отриманих від викладачів різних дисциплін, керівників педагогічної практики (методисти університету і вчителі освітніх установ); аналізу звітної документації студентів за підсумками педагогічної практики.

Так, активність студентів у навчальній діяльності оцінювали викладачі, які працювали з цією групою упродовж семестру. При оцінюванні враховувалось: наполегливість і систематичність студента у виконанні поточних завдань, участь у дискусіях, виступи на семінарах, результати самостійної і науково-дослідної роботи тощо.

Інтерес до професії вчителя початкових класів виявлявся методами спостереження і узагальнення незалежних характеристик. Оцінюванню з боку викладачів підлягали наявність у студентів бажання знаходити нову інформацію щодо змісту і завдань професійної діяльності вчителя початкових класів, участь у роботі різноманітних проблемних гуртков, науково-дослідній роботі,

ініціативність у допомозі вчителям, учням, співпраці з батьками, організації для учнів виховних і позашкільних заходів тощо.

Самостійність як риса особистості студентів спостерігалась і оцінювалася за їхнім умінням висловлювати і відстоювати власну позицію у дискусіях, вирішенні конфліктних ситуацій, брати на себе відповідальність за свої дії та їх результати в поточній навчальній роботі, у виборі завдань.

Для усіх наведених вище факторів оцінювання здійснювалося за шкалою, де бал «6» фіксував, що спостережувана якість виявляє себе яскраво і постійно; бал «5» - якість виявляється переконливо, у переважній більшості випадків, тобто майже завжди; бал «4» - виявляється у більшості випадків; бал «3» - виявляється досить часто; бал «2» - виявляється подекуди; бал «1» - не виявляється.

Всі данні узагальнювалися за формулою обчислення коефіцієнта успішності К= n/m, де К – коефіцієнт успішності, n – сума фактично одержаних балів за результатами оцінювання усіма незалежними експертами, m – максимально можлива сума балів за позитивними оцінками усіх експертів [52].

Якість теоретичної і практичної підготовки студентів оцінювалася за результатами їхньої поточної та підсумкової атестації і також узагальнювалася за коефіцієнтом успішності.

Використання багатофакторної моделі експерименту, що передбачала врахування зазначених вище факторів, дозволяло максимально нівелювати вплив на результати експериментальної роботи індивідуальних особливостей кожного студента. Тобто можливої була перевірка двох припущень. Згідно першого, якщо досліджувані в експерименті педагогічні умови є достатніми, то вони забезпечують формування професійно-педагогічної культури незалежно від індивідуальних особливостей самих студентів. В другому випадку правильним було припущення, що визначені педагогічні умови не детермінують формування у майбутніх увчителів початкової школи професійно-педагогічної культури і є тільки супутніми факторами.

Зважаючи на те, що визначені нами педагогічні умови і практико-орієнтований підхід не використовуються у сучасній масовій практиці підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності, на першому етапі експериментального дослідження було виявлено наявний рівень сформованості професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів, які працюють сьогодні в початковій школі. Ці дані слугували в подальшому експерименті контрольними і відповідно до них оцінювалась ефективність запропонованої експериментальної технології формування у майбутніх учителів початкової школи професійно-педагогічної культури на засадах практико-орієнтованого підходу.

Другий етап експериментального дослідження був пов'язаний з проведенням основного формувального експерименту. При його плануванні і проведенні було враховано, що в наявній практиці підготовки вчителів початкових класів до професійної діяльності формування професійно-педагогічної культури відбувається стихійно і неконтрольовано. Отже створювати контрольні групи, де заздалегідь можливо прогнозувати негативні результати, видавалось нераціональним. Зважаючи на це, всі групи студентів, які задіяні у формувальному експерименті, були експериментальними.

До початку і після завершення формувального етапу експерименту за описаними вище компонентами, критеріями та показниками професійно-педагогічної культури і за допомогою зазначених вище методик було проведено обстеження студентів експериментальної вибірки. Цілісна характеристика рівнів сформованості професійно-педагогічної культури у майбутніх учителів початкової школи здійснювалась на підставі узагальнення результатів обстеження студентів за імперативно-когнітивним, діяльністно-поведінковим і ціннісно-орієнтаційним компонентами.

Формувальний етап експериментальної роботи проходив упродовж 2000-2007 навчальних років. За цей період підготовка студентів здійснювалася за експериментальною технологією організації навчального процесу, де

досліджувані педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи були реалізовані через:

удосконалення змісту дисциплін педагогічного циклу, наповнення його темами, що розкривають сутність професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів в її історичному і соціальному контексті;

активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів засобами інтерактивних форм і методів навчання (рольові ігри, тренінги і вправи, круглі столи, дискусії тощо), проблемними завданнями, що спонукали їх до критичного аналізу, рефлексії і самовизначення відносно усвідомлюваних артефактів професійно-педагогічної культури і норм професійно-педагогічної діяльності;

оптимізацію програми педагогічної практики, наповнення її завданнями, що вимагали від студентів практичного використання різноманітних технологій організації навчально-виховної роботи з учнями початкових класів, обґрунтування доцільності їх вибору і відповідності задуму їхнього автора.

За підсумками навчального року на кожному потоці проводилися зрізи за всіма визначеними компонентами сформованості у студентів професійно-педагогічної культури.

На третьому, прикінцевому етапі експериментального дослідження задля досягнення основної мети формувального експерименту вирішувалися такі завдання:

- виявлення загальної тенденції змін у кількісних і якісних показниках і рівнях сформованості в майбутніх учителів початкових класів професійно-педагогічної культури, що відбулись під впливом досліджуваних педагогічних умов формування професійно-педагогічної культури на засадах практико-орієнтованого підходу;

- порівняння динаміки змін у рівнях сформованості професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи у контрольній і експериментальній вибірках;

- встановлення впливу на ефективність визначених педагогічних умов формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи індивідуальних чинників, що контролювались в експерименті.

Вирішення цих завдань забезпечувалось упорядкуванням, узагальненням і статистичною обробкою отриманих в експерименті емпіричних даних. Порівнюючи дані за зазначеними чинниками, які були одержані в контрольній і експериментальній групах до початку і після закінчення формувального етапу експерименту, ми мали можливість прослідкувати:

які зміни відбуваються у процесі формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи, її окремих компонентів під впливом реалізованих в експерименті педагогічних умов і практико-орієнтованого підходу;

наскільки ефективною стає ця підготовка під впливом реалізації запропонованих нами умов і практико-орієнтованого підходу порівняно з традиційною.

Одержані в процесі експериментальної роботи дані та результати їх обробки статистичними методами стали підставою для формулювання відповідних висновків дослідження.

4.2. Аналіз об'єктивних передумов формування професійно-педагогчної культури майбутніх учителів початкової школи у навчальному процесі ВНЗ

Достовірність результатів експериментального етапу дослідження передбачала з'ясування відповідності і реальних можливостей змісту і структури процесу підготовки вчителів початкових класів щодо формування у них професійно-педагогічної культури. З цією метою було проведено аналіз чинних навчальних планів, програм та навчальних курсів, що використовують на факультетах підготовки вчителів початкових класів за спеціальністю 6.010100 - „Початкове навчання".

Проведений аналіз навчальних планів, за якими здійснюється підготовка майбутніх учителів початкової школи у Південноукраїнському державному педагогічному університеті імені К.Д.Ушинського, Криворізькому державному педагогічному університеті, Ізмаїльському гуманітарному університеті, Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені І.Франка, Харківському державному педагогічному університеті імені Г.Сковороди та інших вищих педагогічних навчальних закладах виявив розподіл навчальних годин між дисциплінами психолого-педагогічного і культурологічного циклів, який представлено в таблиці. 4.2.

Таблиця 4.2

Розподіл навчальних годин за циклами підготовки вчителів початкових класів

Цикл підготовки	Обсяг академічних годин та кредитів за циклами
Гуманітарна і соціально економічна підготовка	1890/35
Природничо-наукова підготовка	1836/34
Професійно-педагогічна та практична підготовка	5562/103 з них: 1890/35 - на вибіркову частину ОПП 756/14 - на різні види практики
Загальна кількість навчальних годин – 9288 або 172 кредита	

З наведених даних бачимо, що найбільший обсяг часу за діючими навчальними планами припадає на предмети професійно орієнтованого психолого-педагогічного циклу. Загалом це становить 5562 навчальні години, або 185 робочих тижнів. При цьому на дисципліни психолого-педагогічного циклу за навчальними планами відводиться майже втричі більше часу, ніж на

предмети гуманітарної і природничої підготовки (1890 годин і 1836 годин відповідно).

Отже виходити з того, що навчальних годин недостатньо для формування у майбутніх вчителів початкової школи професійно-педагогічної культури в обсязі навчальних предметів, які включено до структури професійно-педагогічної і практичної підготовки об’єктивно немає підстав.

Педагогічна практика є складовою і обов'язковою частиною професійної підготовки фахівців. При цьому відповідно структури діяючих навчальних планів освітньо-кваліфікаційна програма підготовки бакалаврів визначає такі види практичної підготовки та їх тривалість:

- польова практика проводиться у II семестрі протягом двох тижнів. Завданням цієї практики є поглиблення знань про рослинний і тваринний світ певної місцевості, навчання студентів використовувати набуті знання у процесі викладання у початкових класах природознавства;
- педагогічна практика у дитячих таборах проводиться у IV семестрі протягом 4-х тижнів з метою вироблення у студентів умінь організовувати дитячий колектив, організовувати різні види діяльності дітей за інтересами, відповідально ставитись до безпеки їх життєдіяльності, застосовуючи знання з дисциплін психолого-педагогічного циклу;
- позакласна та позашкільна освітньо - виховна практика проводиться без відриву від навчання у III семестрі протягом усього семестру на базі знань з навчальних предметів «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання» та окремих методик;
- спостереження за навчально-виховною роботою вчителя початкових класів проводять протягом 4 тижнів у V семестрі з метою підготовки студентів до вивчення досвіду вчителя початкових класів з питань адаптації дітей до умов життєдіяльності і роботи в умовах школи, планування та організації навчально-виховного процесу, психолого-педагогічного вивчення дитини, роботи з батьками тощо;

- навчально-виховна практика в школі проводиться у VI семестрі протягом 6 тижнів під керівництвом викладача-методиста кафедри та вчителя початкових класів з метою вироблення у студентів первинних умінь з організації різних видів професійно-педагогічної діяльності: навчальної, виховної, соціальної, діагностичної, методичної тощо;

- виробнича (стажистська) педагогічна практика проводиться у VII семестрі протягом 8 тижнів з метою набуття студентами досвіду організації професійної діяльності у навчанні і вихованні учнів початкових класів.

Наочно послідовність і тривалість усіх видів практики, передбачених навчальними планами підготовки фахівців за спеціальністю «Початкове навчання» відображено у таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Види педагогічної практики за навчальним планом підготовки вчителів початкових класів

Курс	Вид педагогічної практики	
	Семестр	тривалість
I	П семестр польова практика	Липень місяць, 2 тижні.
II	Ш семестр	2 тижні.
III	Ш семестр	- Протягом семестру, 4 тижня.
IV	V семестр	Вересень місяць, 4 тижні.
V	VI семестр	Листопад - березень, 6 - 8 тижнів.

У цілому на педагогічну практику за навчальним планом відводиться 756 навчальних годин або 25 робочих тижнів. У разі потреби керівництво факультету вищого навчального закладу може планувати перед літньою і переддипломною практикою проведення семінарів-практикумів з підготовки

студентів до запланованих видів практики. Для цього може бути виділено 30-36 навчальних годин із кількості, передбачених на цей вид практики.

Отже відповідно діючих навчальних планів підготовки майбутніх учителів початкової школа педагогічна практика є вагомою складовою їхньо підготовки до професійно-педагогічної діяльності, яка за своїм обсягом і тривалістю дозволяє ознайомити студентів з усіма напрямами і завданнями практичної роботи вчителя у початковій школі.

Аналіз навчальних планів для спеціальності «Початкове навчання» засвідчив, що за формальними і об'єктивними показниками підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах є реальні передумови для формування у них професійно-педагогічної культури, не виходячи за межі чинних навчальних планів та обсягу навчальних годин.

Наступний крок був спрямований на визначення наявності у програмах педагогічної практики завдань з формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя та їх змісту.

Однак слід зауважити, що на сьогодні фактично відсутні єдині програми з педагогічної практики, затверджені МОН і рекомендовані для впровадження всім вищим навчальним закадам.

Тому нами були проаналізовані програми двох вищих навчальних закладів (Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського і Криворізького державного педагогічного університету), де проводився основний формувальний експеримент. Результати цього аналізу представлено у таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

Порівняльний аналіз змісту програм з педагогічної практик ПДПУ та КДПУ

Курс	Завдання за програмою практики
I	**Педагогічна практика ПДПУ** Польова практика. Завданням цієї практики є поглиблення знань про рослинний та тваринний світ певної місцевості, використання набутих знань у викладанні природознавства. Соціально-педагогічна практика. Вивчити особливості роботи соціального педагога в мікрорайоні. Проводити заняття за інтересами з урахуванням напряму спеціалізації. Розробити соціальний паспорт мікрорайону. **Педагогічна практика КДПУ** Пасивна педагогічна практика. Ознайомитись з роботою учителя початкової школи. Провести виховні заходи за планом учителя. Визначити та написати характеристику класу. Спостереження за навчально-виховною роботою учителя початкової школи.
II	**Педагогічна практика ПДПУ**. Ознайомитись із системою виховної роботи в таборах відпочинку. Скласти план виховної роботи з групою (загоном) на зміну. Підготувати та провести масовий виховний захід згідно із загальним планом роботи оздоровчого табору. **Педагогічна практика КДПУ**. Виховна - у літніх оздоровчих таборах, на шкільних майданчиках, у позашкільних закладах, у комісіях у справах неповнолітніх і т. п. Провести заліковий виховний захід.

III	**Педагогічна практика ПДПУ**. Завдання практики: ознайомитись із функціями учителя початкової школи. Провести серію уроків, залікові виховні заходи. Навчитись вивчати особистість учня, складати його психолого-педагогічну характеристику; розробляти і проводити психолого-педагогічний аналіз уроку вчителя; планувати свою діяльність, розробляти конспекти уроків з урахуванням сучасних вимог, індивідуальних особливостей учнів; **Педагогічна практика КДПУ**. Відповідно до вимог ступеневої освіти студенти 3 курсу проходять практику в 1-3-х класах. Зміст практики полягає у поглиблені вивчення спеціальних методик, педагогіки і психології, методики виховної роботи, формуванню умінь і навичок застосування отриманих знань у практичній діяльності вчителя початкової школи.
IV	**Педагогічна практика ПДПУ**. Завдання практики: вивчення колективу; складання психолого-педагогічної характеристики на колектив класу. На випускному курсі студенти проходять практику у 2-4 класах. На 4-му курсі завершується підготовка студентів зі спеціальності „вчитель початкової школи”. У цей період перевіряється готовність майбутнього вчителя до практичної діяльності у школі. **Педагогічна практика КДПУ**. Студент самостійно виконує всі обов’язки вчителя початкових класів і класного керівника. Студенти-практиканти дублюють класного керівника та зобов’язані проводити позакласну роботу в закріпленому класі; вивчати документацію школи і брати участь у засіданнях педагогічної ради, методичних семінарах, нарадах тощо; ознайомитись з особовими справами учнів, плануванням

	виховної роботи класного керівника, школи; скласти індивідуальний план роботи на весь період практики.

Із змісту таблиці бачимо, що у програмах усіх видів педагогічної практики, які використовуються у навчальному процесі Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського і Криворізького державного педагогічного університету є певні розбіжності. Так, педагогічна практика студентів першого курсу, програма якої виконується у ПДПУ імені К.Д.Ушинського, передбачає польову і соціально-педагогічну практику. В Криворізькому державному педагогічному університеті програма педагогічної практики на цьому курсі зосереджує увагу студентів на ознайомлені з досвідом роботи вчителів у початкових класах, набутті власного досвіду роботи з дітьми у позаурочний час і спостереження за їхніми особливостями.

На другому курсі в процесі педагогічної практики майбутні вчителя початкової школи набувають досвіду організації виховної роботи з учнями. Однак, якщо в ПДПУ імені К.Д.Ушинського такий досвід пов'язаний з роботою студентів у літніх таборах, то КДПУ програма практики передбачає можливість його набуття не тільки в літніх таборах, але й в інших закладах, де проводиться позашкільна виховна робота з учнями.

На третьому і четвертому курсах розбіжностей у програмах педагогічної пракики майбутніх учителів початкової школи, які реалізуються у ПДПУ імені К.Д.Ушинського і КДПУ фактично немає. В обох випадках вони передбачають роботу студентів на робочому місці вчителя і практичне оволодіння всіма видами його діяльності.

Проте більш детальне ознайомлення із змістом програм педагогічної практики дозволяє констатувати, що ним не передбачено спеціальних завдань, спрямованих на формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи. Всі завдання, що передбачені програмою педагогічної практики, спрямовані на актуалізацію знань студентів з педагогіки,

психології, окремих методик, накопичення досвіду роботи з учнями, навчальною документацією, формування умінь щодо планування навчальної роботи, розробки змісту уроку та методики його проведенні. Питання щодо цілеспрямованого спостереження за професійно-педагогічною культурою вчителя, особливостей її прояву в організації і змісті його професійної діяльності завданнями педагогічної практики не передбачено.

Для виявлення наявності питань, які висвітлюють проблеми професійно-педагогічної культури у змісті навчальних дисциплін, нами був проведений аналіз складових навчально-методичної роботи психолого-педагогічних кафедр ПДПУ та КДПУ. Вивченню підлягали:

- структура і тематичне наповнення навчальних програм з дисциплін педагогічного циклу;
- зміст та спрямованість методичного забезпечення навчальних дисциплін;
- зміст та спрямованість завдань для самостійної і науково-дослідної роботи студентів;
- критерії оцінювання якості теоретичної і практичної підготовки за продуктами діяльності студентів (реферати, звіти, розробки поурочних планів і виховних заходів, результати самоаналізу студентів з вивчення досвіду професійної діяльності вчителів тощо).

Аналіз інформації, одержаної за результатами роботи, показав, що на кафедрах, що забезпечують викладання предметів професійно орієнтованого педагогічного циклу, у повному обсязі наявні робочі програми з навчальних дисциплін, які щорічно оновлюються і доповнюються. На допомогу студентам розроблені різноманітні методичні рекомендації з підготовки до семінарських і практичих занять, виконання самостійної навчально-пошукової і науково-дослідної роботи; зі складання календарних і поурочних планів роботи в процесі педагогічної практики; формування пізнавальної активності і самостійності школярів з наданням зразків розробок уроку, сценаріїв різноманітних виховних заходів; методичних порад з проведення уроків з

певних предметів тощо.

На кафедрі педагогіки і психології початкового навчання Криворізького державного педагогічно університету з шістдесят однієї навчальної дисципліни, передбаченої навчальним планом, лише двадцять одна безпосередньо стосуються педагогічної підготовки майбутніх увчителів початкових класів. Більшість навчальних дисциплін пов'язані з новою спеціальністю – підготовкою практичних психологів та фахівців з дошкільного виховання. Утім перелік навчальних дисциплін, які передбачені навчальним планом для спеціальності «Початкове навчання» і вивчаються протягом чотирьох років підготовки вчителів початкових класів за освітньо-квадіфікаційною програмою «бакалавр» дозволяє стверджувати, що він є достатнім для формування у них професійно-педагогічної культури. Зокрема до переліку цих дисциплін входять: вступ до спеціальності, загальні основи педагогіки, теорія виховання, дидактика, педагогічна майстерність, історія педагогіки, методика виховної роботи у школі, школознавство, основи наукових досліджень, педагогічні технології початкової освіти тощо.

Більш детальне озайомлення зі змістом навчальних і робочих програм з означених дисиціплін виявив, що вони не передбачають цілеспрямованої орієнтації на формування у майбутніх учителів професійно-педагогічної культури. Згідно традиційних підходів, що склалися у підготовці майбутніх учителів початкових класів, їх зміст спрямований на характеристику професії вчителя початкових класів, її ролі у системі освіти і суспільстві; визначення змісту основних напрямів його діяльності, категорій, що позначають сутність цієї діяльності і педагогічного процесу, історичний шлях розвитку педагогічної теорії і практики початкової освіти; висвітлення педагогічних технологій і складових професійної діяльності сучасного вчителя початкових класів, що забезпечують їх реалізацію.

Ознайомлення і аналіз змісту завдань, рекомендованих студентам для самостійної роботи, виконання науково-дослідних робіт також не виявили їх спрямованості на формування у майбутніх учителів початкової школи

професійно-педагогічної культури. Питання, що вимагали висвітлення професійної діяльності вчителя з боку її культуровідповідності, зумовленості історичними і соціальними обставинами, проведення порівняльного аналізу авторських текстів за описом методик, досвіду навчання і виховання учнів в початкових класах фактично не знайшли свого відображення у змісті запропонованих студентам завдань для самостійної пошукової, дослідницької роботи.

Аналогічні дані були отримані і при аналізі змісту навчальних програм з предметів педагогічного циклу, його спрямованості та змісту методичного забезпечення, що використовуються на педагогічних кафедрах педагогічних університетів, які здійснюють підготовку вчителів початкових класів, зокрема, Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, Ізмаїльського гуманітарного університету та інших.

Аналіз програм з педагогічної практики, зазначених в них завдань виявив, що за своїм змістом і спрямованістю вони зорієнтовані на набуття майбутніми вчителя початкових класів досвіду з організації і проведення всіх складових навчально-виховної роботи з учнями відповідно тих вимог і умов, що сьогодні склалися. Завданнями педагогічної практики не передбачено проведення порівняльного аналізу результатів діяльності вчителів, що проводять свою навчально-виховну роботу за різними технологіями, за різними методиками. Також не передбачається набуття студентами практичного досвіду проведення занять і виховних заходів з учнями за різними технологіями і методиками.

Це дозволяло констатувати, що, з одного боку, за обсягом часу в процесі педагогічної теоретичної і практичної підготовки є реальні передумови для формування професійно-педагогічної культури у майбутніх учителів початкових класів. З іншого - у змісті цієї підготовки така мета не виокремлюється і, відповідно, не може досягатися.

Правомірність такого висновку вимагала підтвердження емпіричними даними, які були отримані за результатами вивчення обізнаності студентів випускникного курсу і вчителів, які працюють у початкових класах, щодо

сутності професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи та її реалізації.

4.3. Стан сформованості професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів і студентів випускного курсу (контрольна група)

Дослідження особливостей професійно-педагогічної культури вчителів-практиків і студентів випускних курсів, які здобули педагогічну освіту у вищих навчальних закладах III і IУ рівнів акредитації проводилося протягом 1999 - 2001 рр. методами анкетування і тестування. Учителям початкових класів, які проходили курси підвищення кваліфікації в Одеському обласному інституті вдосконалення учителів, і студентам випускного (IУ) курсу факультетів початкового навчання Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, Криворізького державного педагогічного університету, Ізмаїльського гуманітарного університету було запропоновано відповісти на низку запитань, відповіді на які розкривали їхнє розуміння сутності професійно-педагогічної культури, її складових, прояву у практиці професійної діяльності вчителя початкових класів відповідно визначених компонентів, показників та критеріїв оцінювання .

Анкета і тести були складені таким чином, що відповіді вимагали конкретизації знань, наведення прикладів, де вимоги професійно-педагогічної культури мають бути врахованими в діяльності вчителя. Загальна кількість опитуваних складала 472 особи.

Означена вибірка була представлена вчителями початкових класів зі стажем педагогічної роботи у школі від одного і понад 10 років, які працюють у міських і сільських загальноосвітніх школах I ступеня; студентами випускних курсів денної і заочної форми навчання зі стажем роботи від одного до п’яти років та його відсутністю. Кожна група була представлена у кількості 236 осіб. Різноманітний якісний і кількісний склад вибірки дозволяв виявити ефективність наявної системи підготовки вчителів початкової школи у

формуванні їхньої професійно-педагогічної культури і у подальшому експерименті розглядати її як контрольну.

Результати дослідження цієї вибірки за показниками когнітивного компонента професійно-педагогічної культури відображено в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

Результати опитування за показниками імперативно-когнітивного компоненту професійно-педагогічної культури

Показники когнітивного компоненту	Вибірка				Разом за вибіркою	
	учителі		випускники			
	Абс	%	абс	%	абс	%
Знання про історичний досвід навчання і виховання дитини в початковій школі;	46	19,49	58	24,57	104	22,03

Продовження таблиці 4.5

- вимоги, що визначають зміст і організацію навчання і виховання дитини в початковій школі;	199	84,32	138	55,5	337	71,39
- вимоги, що визначають способи взаємодії з учнями в процесі навчання і виховання;	214	90,67	40	16,94	254	53,81
- система суспільних нормативів, що регламентує діяльність учителя у початкових класах;	83	35,16	39	16,52	122	25,84
- методики і технології навчання і виховання учнів у початковій школі	236	100	236	100	472	100

Аналіз відповідей, які дали обстежувані педагоги на запитання роз робленої нами анкети засвідчив, що в цілому вони досить обізнані щодо

показників когнітивного компоненту професійно-педагогічної культури. Так, 100% опитуваних учителів і студентів випускних курсів зазначили у своїх відповідях різноманітні методики, які використовуються у навчанні учнів у початкових класах.

Переважна більшість учителів засвідчили свою обізнаність у програмах, положеннях, які регламентують їхню діяльність в організації навчального процесу у початковій школі (84,32%) і взаємодію з учнями (90,67%). Вони також виявили свою обізнаність із такими законодавчими і нормативними актами, як –от: Закон України «Про середню загальну освіту», «Типові положення про щорічні навчальні плани початкової школи», «Про загальноосвітній навчальний заклад І ступеня», листи Міністерства освіти і науки України щодо навчальних програм, рекомендованих підручників тощо.

Менша кількість учителів виявила обізнаність з нормативними актами, що регламентують діяльність учителя у суспільстві. Так, лише 35,19% з них у низці таких нормативних актів зазначили Конституцію України, Закони України про освіту, мови, початкову освіту, охорону дитинства тощо. Майже не були зазначені такі нормативні акти як- от Декларація прав дитини, карно-процесуальний кодекс.

Обізнаність студентів випускних курсів з усіх зазначених показників була значно меншою. Так, лише 16,52% зазначили суспільні законодавчі акти, що регламентують діяльність учителя. Майже така сама кількість виявила свою обізнаність з вимогами, що регламентують взаємодію з учнями (16,94%). Найбільш обізнаними студенти були у вимогах, що визначають зміст і організацію діяльності вчителя у навчанні і вихованні учнів (55,5%).

У цілому за даними всієї вибірки найбільш обізнаними вчителі і студенти є в методиках і технологіях навчання і виховання учнів (100%). Переважна кількість з них виявила свою обізнаність з вимогами, що регламентують зміст і організацію діяльності вчителя початкових класів (71,39%); у вимогах, що регламентують його взаємодію з учнями (53,81%). Значно гірше вони обізнані із суспільними нормативами, що визначають діяльність учителя у навчанні і

вихованні учнів (25,84%) та історичними даними щодо організації навчання і виховання дітей у початковій школі (22,03%).

Порівняння результатів, які виявили вчителі-практики і студенти-випускники засвідчує, що досвід роботи у школі позитивно впливає на обізнаність із суспільними і відомчими нормативами, які визначають зміст і вимоги щодо діяльності вчителя у початковій школі. Але і вчителі-практики, і студенти-випускники фактично не володіють знаннями про історичний досвід розвитку системи початкової освіти, становлення і розвиток системи професійної підготовки вчителя до навчання і виховання учнів у початкових класах, чинники, які впливали на цей процес, і погляди його сучасників.

Результати обстеження учителів-практиків і студентів-випускників за показниками діяльнісно-поведінкового компонента наведені в таблиці 4.6.

З наведених даних бачимо, найбільш навченими виявилися учителі і студенти-випускники вмінням проводити навчання і виховання учнів початкових класів за різними методиками і педагогічними технологіями: їх наявність була виявлена у 43,64% обстежуваних. Але поміж учителями і студентами ця кількість розподілилася таким чином: 69,91% припадало на учителів і лише 17,37 – на студентів випускників.

Дещо менша кількість учителів і студентів зазначила своє вміння проводити навчально-виховний процес у різноманітних організаційних формах – 41,31%.

Таблиця 4.6

Результати опитування за показниками діяльнісно-поведінкового компонента професійно-педагогічної культури

Показники діяльнісно-поведінкового компонента	Вибірка				Разом за вибіркою	
	учителі		випускники			
	Абс	%	абс	%	абс	%
Вміння використовувати різноманітний педагогічний досвід у навчанні і вихованні	49	20,76	31	13,13	80	16,94

дитини в початковій школі;						
- обґрунтовувати свої дії вимогами щодо змісту навчання і виховання дитини в початковій освіті;	136	57,62	57	24,15	193	40,89

Продовження таблиці 4.6

- здійснювати навчання і виховання дітей у різноманітних організаційних формах;	114	48,3	81	34,32	195	41,31
- користуватися нормативними документами при плануванні і розробці перспективних і поточних планів роботи з дітьми;	85	36,01	37	15,68	122	25,85
- здійснювати навчання і виховання дітей за різними методиками і педагогічними технологіями.	165	69,91	41	17,37	206	43,64

Однак різниця між результатами, що виявили вчителі і студенти-випускники за цим показником була значно меншою - 48,3% та 34,32% відповідно.

Майже така сама кількість опитуваних виявили вміння обґрунтовувати свої дії в організації навчального процесу вимогами щодо змісту навчання і виховання учнів у початкових класах – 40,89%. Проте серед учителів-практиків це вміння було виявлено майже у двічі більшої кількості опитуваних, аніж серед студентів – 57,62% і 24,15% відповідно.

Вміння користуватися нормативними документами при розробці перспективних і поточних планів роботи з учнями виявили 25,85% опитуваних. При цьому кращі результати також були у вчителів (36,01%), у студентів цей показник було виявлено лише у 15,68%.

Найбільш низькі результати (16,94%) були виявилися за вмінням учителів і студентів використовувати досвід інших учителів у власній діяльності з навчання і виховання учнів. За цим показником позитивні результати виявили 20,76% учителів та 13,13% студентів.

Отже, за отриманими даними можливо було констатувати, що між учителями-практими і студентами – випускниками не має принципових розбіжностей у загальній тенденції прояву означеного компонента. Проте за всіма показниками вчителі давали кращі результати, аніж студенти, що засвідчувало роль досвіду практичної професійної діяльності у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів.

Досить цікавими були результати обстеження учителів, які працюють у навчальних закладах початкової освіти, і студентів випускних курсів за показниками ціннісно-орієнтаційного компоненту. Дані цього дослідження подано в таблиці 4.7.

З даних, наведених у таблиці видно, що найбільша кількість учителів і студентів-випускників виявила схильність до творчого ставлення і вдосконалення власної професійної діяльності (20,34%). Дещо менша кількість вчителів і випускників виявила ставлення до учнів як су'єктів навчально-виховного процесу (19,7%).

Таблиця 4.7

Результати опитування за показниками ціннісно-орієнтаційного компонента професійно-педагогічної культури

Показники ціннісно-орієнтаційного компонента	Вибірка				Разом за вибіркою	
	учителі		випускники			
	Абс	%	абс	%	абс	%
Наявність особистих цілей професійної діяльності вчителя;	31	13,13	17	7,2	48	10,17
Ставлення до дитини як су'єкта навчально-вихованого процесу	63	26,69	30	12,71	93	19,7

Продовження таблиці 4.7

Особиста відповідальність за результати навчання і виховання дитини в початковій школі	40	16,95	27	11,44	67	14,19
Критичне ставлення до власної професійної діяльності та її результатів	42	17,8	31	13,13	73	15,47
Творче ставлення до способів організації навчально-виховного процесу та їх удосконалення	67	28,39	29	12,29	96	20,34

Майже збігаються результати за показниками особистої відповідальності вчителів і студентів за результати власної професійної діяльності (14,9%) та критичного ставлення до неї (15,47%). Найбільш низькі результати виявилися за показником наявності особистих цілей у професійній діяльності вчителя (10,17%).

Слід зазначити, що у цілому за всіма показниками цього компоненту результати вчителів-практиків були значно кращими, ніж результати студентів випускних курсів. Протее, порівняно з результатами обстеження за попередніми компонентами професійно-педагогічної культури вчителів пчаткової школи, результати дослідження за показниками ціннісно-орієнтаційного компонента були значного нижчими.

Більш детальний аналіз відповідей респондентів контрольної вибірки за показниками ціннісно-орієнтаційного компонента професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи виявив, що переважна більшість із них зорієнтована на відтворення наявних форм, методів, технологій організації навчання і виховання учнів у початкових класах, без усвідомлення і критичного осмислення їхньої ефективності і доцільності. Для учителів-практиків не були властивими спроби змінити щось у власній професійній діяльності, для того, щоб вона більше відповідала можливостям та інтересам учнів, стимулювала прояв їхньої індивідуальності і потенціалу. На більшість запитань учителі і студенти випускних курсів відповідали, що так само, які вони організують свою

роботу, діють всі вчителі, за традиційними вимогами методиках, вимогами методистів та інших перевіряючих. Лише деякі з опитуваних, виявляли бажання і здатність критично оцінювати свої дії у навчальному процесі, порівнювати різні принципи і технології його організації.

Узагальненні результати обстеження за рівнями сформованості у вчителів-практиків і студентів випускних курсів професійно-педагогічної культури згідно критеріїв обізнаності, навченості і схильності представлено в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

Рівні професійно-педагогічної культури вчителів-практиків і студентів випускних курсів

Рівні	Вибірка				Разом за вибіркою	
	учителі		випускники			
	абс	%	абс	%	абс	%
Високий (аксіологічні форми)	7	2,97	-	-	7	1,48
Середній (імперативні форми)	92	38,98	58	24,58	150	31,78
Низький (остенсивні форми)	137	58,05	178	75,42	315	66,74
Разом	236	100	236	100	472	100

Як бачимо, оптимальний рівень професійно-педагогічної культури, який виявляється в аксіологічних формах, було зафіксовано лише у 2,97% учителів, що за загальною вибіркою складало 1,48%.

Для цих учителів були властиві глибока і різнобічна обізнаність у предметі, цілях, засобах професійної діяльності вчителя, різноманітних способах її здійснення, уміння аналізувати та характеризувати їх з позиції суб’єкта цієї діяльності, його можливостей у її удосконаленні й змінах. Для них також було характерним схильність до аналізу і узагальнень результативності професійної діяльності вчителя щодо її соціальної цінності, цінності для учнів, батьків, суспільства загалом. Тобто відповідно загальної класифікації етапів

розвитку культури стан їхньої професійно-педагогічної культури збігається з рівнем аксіологічних форм.

Найбільша кількість учителів і студентів виявили низький рівень професійно-педагогічної культури (66,74%), що виявляє себе в остенсивних формах. Для цього рівня властиві обізнаність учителів і студентів на рівні знань про предмет професійної діяльності, її цілі і засоби лише в тому вигляді, як то описано в підручниках, наявних методиках, методичних інструкціях тощо. Для цієї групи вчителів і студентів типовими були відсутність власного погляду на цілі і способи реалізації професійної діяльності, схильність оцінювати її з позиції учнів, їхніх батьків, адміністрації, суспільства тощо. Не виявляли вони у цьому питанні і власної позиції, аргументуючи всі свої думки і дії посиланням на те, що їх так вчили.

Отже за своїм змістом рівень їхньої професійно-педагогічної культури фактивно відповідав остенсивним формам і не виходив за межі формального копіювання наданих і засвоєних зразків діяльності й мислення про неї. Заслуговує на увагу той факт, що кількість студентів, що виявила рівень остенсивних форм професійно-педагогічної культури складала 75,42%, серед учителів таких було 58,05%.

Середній рівень було виявлено за загальною вибіркою у 31,78 % осіб. Для цієї групи вчителів і студентів було характерним не тільки розуміння сутності і призначення професійної діяльності вчителя, але й намагання оцінювати та вдосконалювати її з власної позиції, з позиції суб’єкта. Однак, спираючись на загальні норми і принципи організації цієї діяльності (індивідуальний підхід до учнів, розвивальне навчання, навчання самостійного мислення), вони при цьому не виходили за межі наявних уявлень і власного досвіду і не робили узагальнень на рівні їх цінності для своїх учнів. Відповідно етапам розвитку культури рівень їхньої професійно-педагогічної культури можна віднести до рівня імперативних форм. Кількість учителів, які виявили цей рівень пофесійно-педагогічної культури складала 38,98%, студентів-випускників - 24,58%.

Отже, аналіз одержаних результатів дозволив констатувати, що підготовка вчителів початкових класів у вищих навчальних закладах забезпечує компетентність вчителів початкових класів у професійній діяльності, але вона недостатньо сприяє формування у них професійно-педагогічної культури. Вона формується переважно під впливом обставин, що складалися у практичному досвіді вчителів. У тому вигляді, як вона виявляється сьогодні, переважає критичний рівень сформованості, в якому домінують остенсивні форми відтворення культурних зразків і норм професійної діяльності вчителя початкових класів при незначній представленості імперативних форм і майже відсутністю аксіологічних форм у відтворенні професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів.

Отримані результати у подальшій експериментальній роботі порівнювалися з результатами формувального етапу експерименту і слугували підставою для виявлення його ефективності у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школі на засадах практико - орієнтованого підходу.

4.4. Експериментальна технологія формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів на засадх практико – орієнтованого підходу

Перевірка достатності педагогічних умов формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів та їх реалізації на засадах практико-орієнтованого підходу відбувалась у формувальному експерименті, який проходив в природних умовах навчального процесу на факультеті підготовки вчителів початкових класів.

Експеримент проводився в два етапи. На першому етапі, який тривав упродовж 2000-2003 навчальних років у практику підготовки студентів навчальні програми з дисциплін педагогічного циклу і педагогічної практики, їх

методичне забезпечення, що розроблялись відповідно педагогічних умов формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів на засадах практико орієнтованого підходу були впроваджені у традиційній системі організації навчального процесу. Результати цього етапу формувального експерименту відображені у даних першої експериментальної групи (ЕГ1).

На другому етапі формувального експерименту, який проходив упродовж 2003-2007 навчальних років ефективність експериментальної технології реалізації цих умов на засадах практико-орієнтованого підходу досліджувалась в системі кредитно-модульної організації навчального процесу. Всі студенти, які брали участь на цьому етапі формувального експерименту складали другу експериметальну групу (ЕГ2). Загалом на його першому і другому етапах до складу експериментальної вибірки увійшли 320 осіб.

Формувальний експеримент проводився зі студентами 3 і 4 курсів. Вибір саме цих курсів для проведення експериментальної роботи був зумовлений, з одного боку, наявністю у студентів певної бази теоретичної підготовки і практичного досвіду. Упродовж першого і другого курсів вони вже пройшли теоретичну підготовку за курсами «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Теорія виховання», «Дидактика», «Основи педагогічної майстерності» і здобули певний досвід практичної професійної діяльності в процесі виконання програм декількох видів педагогічної практики: польової, соціально-педагогічної і виховної.

З іншого боку, навчальні дисципліни, вивчення яких передбачено навчальним планом на третьому і четвертому курсах, види педагогічної практики, дозволяли в повному обсязі реалізувати визначені нами педагогічні умови формування у майбутніх учителів початкових класів професійно-педагогічної культури на засадах практико-орієнтованого підходу. Цикл цих дисциплін складався з курсів «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи», «Школознавство», «Педагогічні технології початкової освіти» і двох

видів активної педагогічної практики на робочому місці вчителя початкових класів – учбової і стажистської.

При реалізації в експериментальній технології першої умови – відображення у змісті навчальних предметів професійно-педагогічної культури вчителя як соціально, історично і суб'єкт-персоніфікованого феномена, - ми виходили з того, що предметна підготовка розпочинається ще у стінах загальноосвітніх навчальних закладів і триває протягом усієї професійної діяльності учителя початкових класів. Предметна підготовка є основою і початком орієнтації майбутнього вчителя у просторі знань, уявлень, що входять до сфери його професійної діяльності. Проте здобуті в такий спосіб знання про складові педагогічного процесу і саму професійну діяльність вчителя є фрагментарними, як і відповідні педагогічні теорії.

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

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

Цей рух викликав цілу низку нових тенденцій у педагогічній науці: інтеграцію природничих, суспільних і гуманітарних знань про педагогічний процес; вироблення нової, «міждисциплінарної» мови опису педагогічних проблем, явищ; розширення простору уявлень про педагогічний процес, розширення простору мислення науковців, педагогів-практиків. Обгрунтовані у багатьох дослідженнях у процесі підготовки майбутніх учителів вони були реалізовані у різноманітних спецкурсах і факультативах, засобами яких передбачалось формування у них такого способу мислення, світогляду, що відповідав цілісній природі педагогічного процесу і професійній діяльності вчителя у ньому.

Проте цілісне осмислення різнопредметних і різноманітних знань про педагогічний процес та його педагогічні явища вимагають не комплексного, інтеграційного, формально об'єднаного опису, а системного, такого, що спирається на виявлення певні ідеї або фактора, що зумовлює і пояснює зв'язки і підпорядкованість спостерігаємих явищ в рамках єдиного цілісного об'єкта. Дослідження педагогічних явищ в рамках одного предмета підпорядковується одній логіці, але в рамках різних предметів воно описується за різними, суперечливими одна одній логіками. Синтез суперечливих логік у рамках нової, універсальної логіки неможливий, що є одним із відображень парадоксальності педагогічного процесу. Звідси – для розуміння парадоксальності реалій в педагогічному процесі потрібний особливий спосіб світорозуміння, світосприймання і відповідного мислення.

В методології пізнання визнано, що працюючи з різними предметами, потрібно вийти за їх межі, стати над ними в позиції поза них. Тільки тоді можна побачити зв'язки між предметами, їх спільні й відмінні риси, відмінності між фрагментами педагогічної реальності, які в них представлені.

За визначенням Г.П.Щедровицького, для цього потрібні нові «організованості мислення» у предметі, які дають можливість асимілювати предметні знання та уявлення про педагогічний процес й описати його не через призму окремого предмета, а враховуючи відразу зміст багатьох предметів,

особливості кожного із них, описати педагогічний процес як певну цілісність, що має свою складність і особливу організованість [514]. Такою організованістю у нашому дослідженні виступало поняття «культура», навколо якого послідовно розгортався зміст зазначених вище навчальних предметів.

Найбільш повно і послідовно в контексті цивілізаційних процесів поняття про культуру і, зокрема, педагогічну і професійно-педагогічну культуру вчителя початкових класів розкривається у змісті навчального курсу «Історія педагогіки».

Зазвичай цей курс у підручниках, навчальних програмах подається як послідовний історичний опис певних освітніх систем і педагогічної спадщини видатних діячів – їхніх сучасників. Культурний контекст, на тлі якого виникали ці системи і певні думки про них, у такому поданні навчального матеріалу залишається поза усвідомлення і осмислення студентів, у наслідок чого в них складається абстрактне і формальне уявлення про освіту, педагогічний процес, діяльність учителя як набір упорядкованих у часі історичних фактів.

Порушуючи означену традицію викладання змісту курса «Історія педагогіки», ми розробили експериментальну програму, яка базувалась на представленні студентам історії педагогіки як поступового накопичення і розгортання культурного досвіду індивідуальної і суспільної практики навчання і виховання дитини, її розвитку в різних соціальних системах і супутніх їх суспільних інститутах, під впливом різних чинників. Поняття про культуру, як особливого феномена, створюваного людиною для власного існування світу штучних речей, було провідним у всіх розділах курсу «Історія педагогіки».

Започатковував цей курс розділ «Освіта і виховання як культурний феномен та їх роль у розвитку світової цивілізації». У його змісті перше питання було присвячено визначенню мети і завдань курсу, його місця і призначення у загальній системі підготовки вчителя до професійної діяльності. Наступні питання, які розглядались у змісті цього розділу, були присвячені висвітленню предмета і завдань історії педагогіки як науки і навчального курсу; характеристиці виховання і навчання як феноменів культури і суспільних явищ;

обґрунтуванню і визначенню понять «педагогічна теорія» і «педагогічна практика», соціальних потреб, що призвели до виникнення навчання і виховання як особливої суспільної практики людини та їх ролі у розвитку світової культури і цивілізації людства. Окремо розглядалось питання щодо роль особистості у розвитку теорії і практики педагогіки, методу дослідження педагогічних явищ і педагогічної спадщини в культурно історичному контексті.

Особлива увага студентів була спрямована на усвідомлення і розуміння історії педагогіки як послідовного процесу створення і розвитку особливої соціально і суспільно корисної практики – навчання і виховання іншої людини заради збереження індивідуального досвіду життя, який був визнаний у суспільстві цінним для інших. У цьому контексті поняття «культура», «педагогічна культура», «професійно-педагогічна культура вчителя» у тому розумінні, яке було сформульовано нами за результатами теоретичного етапу дослідження, набувало значення онтологічної рамки, в межах якої здійснювалося подальше розгортання логіки цього курсу, його змісту.

Наступні розділи курсу були присвячені висвітленню артефактів загальної культури, її норм і цінностей, що вплинули на становлення і розвиток педагогічної культури, виникнення різноманітних форм і методів педагогічної практики, які складались у культурі різних часів. Культурний контекст у змісті питань, які обговорювались за даними розділами вимагав аналізу і обговорення особливостей суспільних відносин і моральних цінностей, які панували у культурі певного суспільства, здобутків людини в розвитку своїх власних можливостей і уявлень про довкілля, норм, які регламентували її дії і поведінку в цілому і, зокрема, – у практиці навчання і виховання дитини.

Окреме питання присвячувалося способу мислення людини про довкілля і саму себе,- міфологічне, теологічне, раціональне, наукове, які певним чином впливали на зміст і способи організації соціально цінної педагогічної практики, цілі і засоби відповідних практик з навчання і виховання дитини.

Так, у розділі, присвяченому педагогічній практиці і педагогічній спадщині античної епохи обгорювалися питання змісту і способів виховання і

навчання у первісному суспільстві; місця епохи античності в історії розвитку людства та здобутків культури цієї епохи; її цінності і ідеали; погляди на дитину та її місце в суспільстві. Навчання і виховання у Древній Греції і Стародавньому Римі обговорювалися у зв'язку з системою освіти, яка склалася і існувала у Стародавньому світі.

В контексті означених завдань висвітлювалися і аналізувалися погляди філософів Стародавнього Світу на практику навчання і виховання дитини, її цілі і зміст, організаційні форми і методи; культурні здобутки суспільства, які вплинули на зміст освіти і сприяли розвитку практики навчання і виховання дитини; соціальні події і суспільні зрушення, які стимулювали розвиток і різноманіття означеної практики.

Окреме питання було присвячене аналізу артефактів, що дійшли до нашого часу і дозволяли певних чином тлумачити культурний досвід тієї епохи з практики навчання і виховання дитини. Такими артефактами виступали фрагменти фресок, розписів, літературних текстів, скульптур, горельєфів, представлених у різноманітних джерелах.

За цією логікою розгортався зміст наступних розділів курсу, присвячених змісту і розвитку педагогічної культури в сукупності всіх своїх елементів в епоху Середньовіччя, Нового часу і сучасності в контексті розвитку західноєвропейської культури і національної культури України.

Отже кожний розділ курсу висвітлював і був спрямований на усвідомлення студентами поступловому становленню, виокремленню і розвитку професійно-педагогічної культури як різновиду педагогічної культури, який склався на певному етапі розвитку суспільства на тлі його соціально-економічних потреб, науково-технічного прогресу та їх задоволення засобами інституалізації суспільної системи освіти.

Особлива увага приділялася питанням розвитку системи спеціальної професійної підготовки вчителя як відповіді на запити і потреби суспільства у створенні ефективного суспільного виробництва, його проблемам і способах їх вирішення через розшарування суспільно значущої практики за видами і

способами виробництва. Результатом цих процесів стало створення професій, зокрема, професії вчителя.

Окремі теми були присвячені питанням і суспільним чинникам створення початкової школи, потребам її існування й удосконалення; аналізу практики спеціальної підготовки вчителів для початкової школи, створення на цьому тлі спеціально організованої і керованої суспільством системи навчання учителів професійної діяльності в початковій школі.

У процесі семінарських занять увага студентів була спрямована на пошук і аналіз артефактів, у яких було відображено практику роботи початкової школи і підготовки вчителів. З цією метою аналізувалися художні, фольклорні тексти, педагогічна спадщина видатних педагогів і діячів XIX-XX століття, твори зображувального мистецтва тощо.

Для усіх семінарських занять було передбачено обговорення питань за наступним планом:

- зміст педагогічних творів і педагогічних ідей мислителів;
- порівняльний аналіз педагогічної спадщини мислителів епохи та її спрямованості;
- складання загальної схеми, що відображає розвиток педагогічної думки і педагогічної практики в певну епоху та чинники, які впливали на цей процес.

Для підготовки матеріалів за цими питання студенти вивчали авторські тексти, складали реферати за їх змістом з визначенням основних понять, педагогічних ідей, способів аргументації тощо. Всі матеріали, опрацьовані і обговорені зі студентами узагальнювались за відповідною схемою, яка дозволяла прослідковувати наступність і творчий розвиток педагогічної практики і педагогічної теорії в контексті культури однієї епохи і різними за історичним часом.

У повному обсязі зміст експериментальної навчальної програми з курсу «Історія педагогіки» наведено у Додатку В.

У змісті наступного навчального курсу, що був використаний у формувальному експерименті - «Школознавство», - ідеї культуровідповідності

набули свого висвітлення у зв'язку з конкретизацією і визначенням змісту суспільних норм, які регламентують професійну діяльність учителя в організації навчально-виховної роботи з дітьми в початковій школі. Започатковувався курс розділом, у якому розглядалася загальна система суспільного керівництва діяльністю початкової школи, характеризувалися рівні цього керування, їх зміни, що відбувалися протягом історичного часу існування вітчизняної системи початкової освіти.

Окремий розділ курсу був присвячений ролі нормативного регулювання змісту і цілей професійної діяльності вчителя у початковій освіті, його зумовленості суспільними цінностями і способами суспільної взаємодії.

У змісті курсу розглядались не тільки чинні нормативні акти, які регламентують сьогодні діяльність початкової школи, її адміністрації та діяльність учителя початкових класів, але й їх історична ретроспектива. Таким чином встановлювався зв'язок між ідеалами, моральними нормами, пануючими в суспільстві на певному етапі його розвитку та відповідністю їх нормам суспільним відносин в системі початкової освіти. Наприклад, обговорювалися і аналізувалися нормативні акти, які регламентували діяльність початкової школи за радянських часів та за період незалежності України.

Один із розділів курсу був присвячений аналізу змісту нормативних актів і документів, які безпосереднього окреслюють вимоги щодо змісту і організації професійної діяльності учителя початкових класів. Такими документами були Закони України про початкову освіту, Типові положення про загальноосвітню школу І ступеня, про зміст навчальних планів, навчальних програм, рекомендованих підручників тощо. Подання цих матеріалів у змісті курсу «Школознавство» дозволяло окреслити коло суспільних норм, що регламентують і спрямовують професійну діяльність учителя у початкові школі, визначають її відповідність професійно-педагогічній культурі, що на сьогодні склалася у суспільстві.

На практичних заняттях опрацьовувалися тексти конкретних нормативних документів, що певним чином регламентують організацію професійної

діяльності вчителя у початковій школі; обговорювалися способи їх урахування і відтворення у плануванні роботи вчителя початкової школи. Так, наприклад за темою «Система управління загальноосвітнім навчальним закладом в Україні та його рівні» зі студентами опрацьовувалися питання щодо структури органів управління освітою в Україні; функції, повноваження і призначення органів управління освітою державного, регіонального, місцевого та районного рівнів; структура і функції органів управління в загальноосвітньому закладі 1 ступеня; повноваження органів управління у загальноосвітньому закладі 1 ступеня; форми і зміст рішень органів управління у загальноосвітній школі 1 ступеня.

За темою «Нормативні документи з організації навчально-виховної діяльності загальноосвітньої школи 1 ступеня» опрацьовувалися зміст і спрямованість основних Законів України і нормативних актів, що регламентують діяльність початкової школи і організацію навчально-виховного процесу; організацію навчально-виховного процесу і професійно-педагогічну діяльність учителя початкових класів; зміст і вимоги державних стандартів початкової освіти та способи іх відтворення в роботі вчителя.

Тема «Система планування і організації роботи вчителя початкових класів у загальноосвітній школі 1 ступеня» передбачала з'ясування майбутніми вчителями початкових класів видів і форм планування в організації професійно-педагогічної діяльності; призначення шкільної документація вчителя та її складових; змісту нормативних документів, що регламентують ведення учителем початкових класів шкільної документації; періодичність оновлення такої документації та вимоги щодо її оформлення; види, форми і методи внутришкільного контролю за веденням шкільної документації вчителя та оцінювання якості його професійно-педагогічної діяльності.

За всіма темами студенти складали каталог та анотації до відповідних документів, розробляли пам'ятки щодо їх врахування у практичній роботі вчителя і зразки документації, необхідної для його поточної і звітної документації. Повний зміст цієї експериментальної навчальної програми наведено у Додатку Д.

Зміст експериментального курсу «Методика організації виховної роботи у початковій школі» за своєю спрямованістю переводив обговорення професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів у площину конкретних практик виховання дитини, які складалися упродовж існування вітчизняної системи початкової освіти та використовуються сьогодні у роботі вчителів початкової школи. Головна мета курсу – привернути увагу майбутніх учителів до творчого осмислення та використання конкретного практичного досвіду вчителів, які працюють або працювали в початковій школі, допомогти їм переконатись у необхідності пошуку власного стилю виховної роботи з учнями; підготуватися до роботи з колективом дітей в урочній і позаурочній діяльності.

У змісті курсу обговорювалася проблема використання різноманітного практичного соціального і індивідуального досвіду вчителів початкових класів у вихованні і навчання учнів у міських і сільських школах, в урочних та позаурочних час, умови його практичного використання. Зокрема, аналізувався та обговорювався досвід діяльності вчителів початкових класів з розумового, фізичного, естетичного, морального виховання учнів початкових класів, методики проведення індивідуальної та колективної роботи з корекції поведінки учнів, підготовки батьків до запобігання правопорушень дітьми, підвищення рівня педагогічної культури батьків на засадах використання традицій української народної педагогіки ("Школа-родина", програма "Батьківська світлиця»); співпраці вчителя з різноманітними громадськими організаціями ("Пласт", "Січ", "Карпатська школа", Клуб "Компас", екологічне об′єднання "Гея", товариство Лева (козачата, левенята) та інше).

Особлива увага приділялася вивченню, узагальненню і систематизації сучасного практичного досвіду роботи вчителів початкових класів з організації навчання і виховання учнів у початкових класах, представленого на сторінках педагогічної преси і періодики, в Інтернеті. Задля цього завдання для самостійної роботи студентів, результати якої опрацьовувались на практичних заняттях передбачали: складання каталогу журнальних статей з описом досвіду роботи вчителів з певного напряму виховання учнів; підготовку рефератів з

методики виховної роботи з учнями за певним напрямом і персоналіями; розробку плану-конспекту виховного заходу (або програму заходів) з певного напряму роботи з учнями 1-4 класів; підготовку і проведення виховного заходу за певною методикою з наступним аналізом його ефективності. Для виконання завдань самостійної роботи студенти звертались до сторінок журналів «Початкова школа», «Початкове навчання і виховання», «Світ школи», «Комп'ютер у школі", «Математика у школі», «Школа і сім'я» та інших, додатків до газети «Перше вересня», сторінок Інтернету, присвячених навчанню і вихованню учнів у початковій школі.

У процесі вивчення курсу студенти мали відвідати та скласти опис виховного заходу з певного напряму виховної роботи вчителя на базі педагогічної практики у початковій школі; підготувати банк методичних розробок зі сценаріями свят («Користні канікули», «Прощавай, Букварик», «Прощавай, школа», «День бабусі») та інших позаурочних заходів («Ранкові зустрічі», «Наші пірнаті друзі», «Природа навколо нас», «Самий розумний» тощо). Опрацюванню і аналізу піддавався досвід вчителів з підготовки і проведення нестандартних та інтегрованих уроків (наприклад: поєднання читання, природознавства і праці; математики і народознавства; читання, музики і образотворчого мистецтва; математики і музики). В повному обсязі зміст експериментальної програми з курсу «Методика виховної роботи у початковій школі» наведено у Додатку Є.

Останнім експериментальним навчальним курсом, у якому реалізовувалася ідея культурної відповідності професійної діяльності вчителя і котрий завершував теоретичну підготовку майбутніх учителів початкових класів, був курс «Педагогічні технології у початковій освіті». На відміну від попередніх курсів, його зміст спрямовував увагу студентів на осмислення практики початкового навчання і виховання дитини на рівні наукових концепцій. Долаючи недоліки традиційного подання змісту цього курсу як опису і переліку основних педагогічних технологій, які використовуються у початковій освіті, в його експериментальному викладі увага студентів

концентрувалася на способах і схемах мислення їх авторів, аргументах, на які вони спирались при обґрунтуванні власної позиції щодо організації навчально - виховного процесу в початкових класах. Зважаючи на це, у роботі за цим курсом використовувалися авторські тести, зміст яких студенти самостійно опрацьовували, складали за ними реферати і захищали перед іншими студентами.

Курс "Педагогічні технології у початковій освіті" мав дві мети: дидактичну, спрямовану на ознайомлення студентів з широким спектром напрацьованих наукою і практикою педагогічних технологій; розвивальну, спрямовану на формування у них уміння розуміти і аналізувати професійно -педагогічну діяльність учителя, здійснювану за різноманітними концептуальними схемами.

У завдання курсу входило висвітлення зародження технологічного підходу як певного етапу в розвитку професійно-педагогічної культури діяльності вчителя у системі початкової освіті, що забезпечує управління процесом навчання і виховання дитини; ознайомлення майбутніх учителів із сучасним розумінням таких феноменів, як педагогічна технологія, персоніфіковані, особистісно-орієнтовані, гуманістично спрямовані технології, розвивальні тощо.

Окремі розділи курсу були присвячені аналізу ідей, теорії і практики проблемного, розвивального, особистісно зорієнтованого навчання, його інтеграції, гуманізації та гуманітаризації, екологізації та валеологізації навчально-виховного процеса у початковій школі.

Так, за темою « Особистісно зорієнтовані і гуманістичні педагогічні технології» розглядалися і обговорювались науково-теоретичні засади особистісно зорієнтованих і гуманістичних педагогічних технологій; їх соціальна і історична обумовленість; з'ясовувалися поняття про дитину як особистість і суб'єкта навчально-виховного процесу; принципи особистісно зорієнтованих і гуманістичних педагогічних технологій; зміст таких технологій та умови їхньої реалізації у навчально-виховному процесі початкової школи.

На семінарських заняттях, присвячених цій темі розглядались : сутність і складові педагогічної технології «Школа для життя “через життя”» Ж-О. Декролі; «Школа успіху і радощі» С.Френе; «Будинок вільної дитини» М.Монтессорі; зміст та складові педагогічної технології Ш.Амонашвілі, «Школа 2100» та інші. За темою « Розвивальні педагогічні технології: сутність та зміст» обговорювались питання щодо науково-теоретичних джерел цих технологій; сутності і складових педагогічних технологій розвивального навчання Л.Занкова, Д.Ельконіна-В.Давидова, С.Лисенкової, умови та засоби ї впровадження у навчальний процес початкової школи.

Окрема тема була присвячена аналізу і усвідомленню майбутніми вчителями педагогічних технологій раннього навчання дитини. При її опрацюванні зі студентами обговорювалися питання щодо науково-теоретичних засад і соціальних джерел ідеї раннього навчання дитини; сутності та складових технології раннього навчання дитини Р.Домана, М.Зайцева та інших авторів; умов та засобів реалізації цих технологій в системі сучасної початкової освіти.

Також як і за попередніми навчальними програмами, самостійна робота студентів спрямовувалася на опрацювання першоджерел, складання за їх змістом словників педагогічних термінів, визначення головних ідей, реалізованих авторами педагогічних технологій, складових елементів цих технологій, засобів і умов, за допомогою яких вони можуть бути впровадженими у практику роботи вчителів початкових класів. Дібрані студентами матеріали оформлялись у вигляді каталогів, рефератів, доповідей, аналітичних оглядів, наочних схем і таблиць і складали банк інформації, доступний для ознайомлення усім іншим студентам. Зміст експериментальної програми з курсу «Педагогічні технології початкової освіти» наведено в Додатку Ж.

Практико-орієнтований підхід в процесі впровадження першої педагогічної умови формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів був реалізований за декількома напрямами. Перший напрям був реалізований у змісті експериментальних навчальних курсів, у

якому педагогічні ідеї, наукові концепції, педагогічні технології і методики організації навчально-виховної роботи у початкових класах було представлено в їх конкретному соціально-історичному, культурному і суб’єктно-персоналізованому, авторському контексті. Другий напрям визначався спрямованістю навчальних завдань, які вимагали від студентів самостійної роботи з першоджерелами, їх культурологічного аналізу, узагальнення і порівняння у відповідному соціально-історичному контексті.

Впроваджуючи наступну педагогічну умову формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів - використання у навчальному процесі пізнавальних ситуацій, що спонукають майбутніх учителів до усвідомлення змісту і засобів професійної діяльності крізь призму їх відповідності історичним і соціальним обставинам,- ми виходили з того, що традиційне розуміння педагогічного процесу і сутності професійної діяльності вчителя визначається пізнавальним ставленням до нього. С.Рубінштейн з цього приводу зазаначав, що «суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не лише виявляється, він у них твориться і визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити, хто він є: напрямом його діяльності можна визначати і формувати його самого. На цьому тільки основуються можливості педагогіки» [415, с. 106].

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

об'єкт формує і створює можливості пізнання, а суб'єкт вибирає і реалізує їх у ході своєї пізнавальної діяльності.

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

Усвідомленість діяльності, за О. Леонтьєввим, передбачає, що об'єкт не «даний» суб'єктові в готовому вигляді, а «будується» їм для себе. Так само та і суб'єкт не даний собі зі всіма своїми внутрішніми структурами: організовуючи для себе об'єкт пізнання, визначаючи його, суб'єкт конструює свої власні дії та їх зміст, тобто робить себе реальністю для самого себе.

Як уже зазначалось, культуровідповідне привласнення будь-якого за своєю природою знання вимагає використання певної процесуальної послідовності, що спрямовує рух пізнання:

- від аналізу зовнішніх ознак культурного явища (знання артефактів) до вивчення його суті (знання феномена);

- від аналізу суті першого порядку (знання феномена), до аналізу суті другого порядку (знання способів існування феномена);

- від аналізу суті другого порядку (знання способів існування феномена) до аналізу суті третього порядку (знання способів розвитку або перетворення феномена).

З урахуванням цієї послідовності при вивченні курсів «Історія педагогіки», «Школознавство», «Методика виховної роботи в початковій школі», «Педагогічні технології початкової освіти» створювалися для майбутніх учителів початкових класів відповідні пізнавальні ситуації. У контексті обговорюваних тем вони вимагали від студентів пошуку і представлення для обговорення у групі інформації, яка засвідчує про факти відображення у певній культурі різноманітного досвіду навчання і виховання дитини.

У змісті курсу «Історія педагогіки» для цього їм пропонувалося використовувати данні, що представлені:

у художній, публіцистичній, науковій, енциклопедичній літературі;

альбомах репродукцій народного, зображувального мистецтва;

репродукціях і фотографіях знахідок археологічних розвідувань, експозицій археологічних музеїв тощо.

У змісті курсу «Школознавство» такі артефакти розшукувались у збірках законів і нормативних документів, інструктивних наказів і розпоряджень, які представлені у довідковій літературі, відповідних спеціальних виданнях, у педагогічній періодиці, на сторінках Інтернету тощо.

За змістом курсу «Методика виховної роботи в початковій школі» пошук артефактів, які піддавалися подальшому аналізу і обговоренню, відбувався за публікаціями у спеціальних періодичних виданнях, на сторінках педагогічної, місцевої, обласної преси, на сторінках Інтернету. Аналогічні джерела використовувалися для пошуку артефактів, що слугували ілюстрацією практики використання вчителями початкових класів різноманітних педагогічних технологій.

Разом ці артефакти складали для студентів усю множину і розмаїття уявлень про практики початкового навчання і виховання дитини, створювані вчителями в різні історичні часи, за різних соціальних і суспільних обставин, з різною метою і різними засобами, про можливість їх цілісного усвідомлення як феноменів педагогічної і професійно-педагогічної культури.

За результатами навчальних завдань у межах означених пізнавальних ситуацій студенти готували і захищали свої індивідуальні і групові проекти з обов'язковою наочною демонстрацією здобутих матеріалів.

При визначення змісту пізнавальних ситуацій, спрямованих на узагальнення артефактів на рівні культурних феноменів, ми враховували, що зазвичай пізнавальне ставлення до педагогічної дійсності, що використовується у сучасній педагогічній науці і практиці теоретичної підготовки вчителів, ототожнює думку з об'єктивною реальністю. Проте відомо, що будь-яка найсучасніша і найдосконаліша наукова теорія не може замінити реальності. Реальність завжди значно глибша, складніша за наукові уявлення про неї. І це є однією з суперечностей між змістом професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі й реальною практичною діяльністю вчителя у школі.

З урахуванням цього моменту для переходу від знання артефактів до їх усвідомлення на рівні феноменів використовувалися декілька типів пізнавальних ситуацій, які спонукали студентів до подолання відриву теоретичних науково-педагогічних знань від педагогічної реальності.

Пізнавальні ситуації з визначення понять. Слід зазначити, що складання педагогічних словників не є принципово новим завданням, яке використовується у практиці підготовки майбутніх учителів. Така робота розпочинається із вивчення курсу «Загальні основи педагогіки» і продовжується при вивченні всіх основних теоретичних курсів. Проте, як правило, вона має на меті лише створення певного фонду визначень основних понять і категорій педагогіки таких, як-от: освіта, початкова освіта, система освіти, навчання, виховання, розвиток дитини, цілі, засоби, форми, методи, принципи організації навчально-виховного процесу, зміст навчально-виховного предмета, методика і технологія навчання і виховання та інші.

Складаючи педагогічні словники, студенти запам'ятовують їх визначення у тому вигляді, який пропонується викладачем. Таке володіння поняттями і категоріями забезпечує їхні певні уявлення про педагогічну мову і способи

позначення її феноменів. Проте при цьому не розкривається історична зумовленість змісту цих понять у контексті розвитку педагогічної культури і педагогічної думки, їх різноманітне трактування конкретними авторами, що створювали унікальний досвід практики навчання і виховання дитини у початковій школі.

Використовуючи пізнавальні ситуації на визначення понять, ми мали на увазі, що, застосовуючи якесь поняття до певного набору фактів, студенти, як майбутні вчителя, повинні вміти визначати, чи дійсно ці факти укладаються у межі цього поняття, і знаходити ті з них, які виходять за його рамки. Для цього ми заохочували їх до порівняння визначень педагогічних понять і категорій, які наводяться у різних джерелах, різними авторами. У пізнавальних ситуаціях, що обговорювались зі студентам у процесі викладання навчальних курсів за експериментальними програмами, їм пропонувалося проводити порівняння змісту різних визначень, виявляти моменти їхнього збігання і відмінності, наводити приклади і аргументи, коли вони вважали, що кордони обговорюваного поняття не точно окреслені.

З метою формування означеного вміння у змісті всіх навчальних курсів, на базі яких відбувався формувальний етап експерименту, було запроваджено роботу в основними – ключовими словами і поняттями. Порівнюючи визначення, наведені у різних джерелах, у тлумаченні різних авторів, студенти мали визначити не тільки їх відмінності, але й обгрунтувати, чим такі відмінності можна пояснити.

Наприклад, одна з провідних ідей К.Д.Ушинського пов’язана з навчанням дитини рідною мовою. Рідна мова є предметом обговорення у спеціально присвячених цій темі працях К.Д.Ушинського. Проте в історичному контексті поняття про рідну мову, яке обґрунтовувалось К.Д.Ушинським, певним чином відрізняється від його розуміння іншими видатними педагогами, сучасними науковцями.

Ще один приклад – розуміння змісту поняття «трудове виховання», до якого звертається не тільки К.Д.Ушинський, але й Ж.-Ж. Руссо, Дж.Локк,

Й.Песталоцці, А. Макаренко, В.Сухомлинський та багато інших класиків педагогіки. Вміння знаходити відмінності у визначені ключових понять, аналізувати і порівнювати їх зміст виявляє історію розвитку педагогічної мови, становлення її як певного соціокультурного коду, який використовується для позначення певних явищ педагогічної реальності і створення їх відповідної структурованості.

Аналогічна робота проводилась з основними поняттями педагогіки, такими як-от: цілі, зміст, методи і прийоми навчання і виховання, методика навчання і виховання, педагогічна технологія тощо.

Пізнавальні ситуації з формулюванням узагальнення. Основу для цих ситуацій складав набір виявлених самими студентами артефактів. Завдання полягало в тому, щоб виділити їх наявну схожість і відмінності і узагальнити їх відповідним поняттям, що фіксує їх феноменальну сутність, тобто належність до певного класу феноменів у загальній структурі професійно-педагогічної культури. Прикладом таких ситуацій для визначення узагальнення може бути ланцюжок понять: «навчання», «виховання», «педагогічний процес», «початкова освіта», «початкове навчання»; «дитина як індивідуальність», «дитина як особистість», «дитина як суб‘єкт навчання» та інші.

Пізнавальні ситуації з визначення причинно-наслідкових відношень між виявленими феноменами. Професійно-педагоічна культура передбачає, що майбутні вчителя повинні вміти не тільки виявляти і аналізувати педагогічні факти, що безпосередньо виявляються у практиці навчання і виховання дитини в системі початкової освіти, але й розглядати їх у системі причинно-наслідкових відношень із зовнішніми обставинами, в яких вони існуть, які передували їм та можуть наступити за ними.

Приклади таких ситуацій широко представлені у контексті зумовленості педагогічних явищ соцільно-історичними і культурними обставинами. Наприклад: поширення демократичної практики навчання грамоти, читання і письма зумовлено такими здобутками культури як винахід книгодрукарства і виготовлення бумаги; початкова освіта стає суспільним інститутом завдяки

зростанню і ускладненню машинного виробництва; система підготовки вчителів початкових класів є наслідком зростання суспільних потреб щодо якості початкової грамотності і кількості навчальних закладів, які її задовольняли. Проте в першоджерелах, які опрацьовували студенти, подібні узагальнення не завжди мали місце, або виводились з порушенням логіки. Знайти і виправити такі порушення логічних умовиводів, або зробити власні – складало одно із завдань, на яке обов'язково зверталась увага студентів в процесі обговорення змісту першоджерел.

Пізнавальні ситуації з чіткості формулювання проблемних запитань. Відомо, що правильна відповідь зумовлена правильністю поставленого запитання. В основі запитань можуть лежати некоректні допущення, вони можуть бути невизначеними, переобтяженими, внутрішньо суперечливими або просто не мати сенсу. Зважаючи на це, ми спонукали студентів до міркувань у контексті відомих їм ситуацій. Прикладом такої ситуації може бути наступна. В усіх підручниках з педагогіки навчання і виховання розглядаються як дві складові освітнього процесу. При цьому теорія виховання і дидактика (теорія навчання) представлені в підручниках окремими розділами. Студентам пропонувалось запитання: Чи існує реально у професійній діяльності вчителя відокремлені один від одного процеси навчання і виховання? Як реально відбувається навчання і виховання дитини? У чому виявляються їх результати? У чому вони відрізняються? Що покладено в основу розподілу педагогічного процесу на дві окремі складові: навчання і виховання? Чим зумовлена ця потреба? та інші.

Пізнавальні ситуації на усвідомлення відношення "частина-ціле". В пізнавальних ситуаціях цього типу студенти повинні були навчитися уникати помилок, пов'язаних з проблемою відношення частки і цілого, тобто припущень про те, що якщо елемент наділений якоюсь властивістю, то вона властива і всій групі елементів. Студенти мають бути добре обізнаними з двозначністю виразів "бути частиною чогось". Прикладом ситуації такого типу є виявлення співвідношення понять «розумове виховання», «розвиток логічного мислення»,

«розвиток мислення учнів», «загально навчальні вміння»; «світогляд учнів», «екологічне виховання», «моральне виховання», «засоби виховання» та інші.

Пізнавальні ситуації на усвідомлення взаємообумовленості і взаємозалежності цілей і засобів. Зазвичай, коли йдеться про мету або завдання, не згадується про засоби їх досягнення. Проте відомо, що засіб не може бути таким, поки він не визначається як спосіб досягнення якоїсь певної мети. Прикладами невідповідності цілей і засобів професійної діяльності вчителя є гуманізація навчального виховного процесу і авторитарний жорсткий спосіб керування ним з боку вчителя; розвиток самостійності мислення дитини без надання їй можливості самостійного вибору у змісті завдання, його труднощі, способів його вирішення; розвиток творчого мислення, творчих здібностей учнів на матеріалі завдань, які потребують репродуктивної діяльності та інші.

Пізнавальні ситуації на операціоналізацію понять. Використовуючи ці ситуації ми мали на увазі, що педагогічні поняття, сенс яких не виявляється в термінах властивих ним проявів, є порожніми абстракціями. Наприклад, казати, що річ важка (в термінах прояву) означає, що вона падатиме; сказати, що річ тверда, означає, що багато інших предметів не зможуть її подряпати. Аналогічні приклади знаходились у змісті професійної діяльності вчителя початкових класів. Наприклад: чи можна вважати, що вихована дитина - це освічена дитина? Чи виявляє себе дитина як особистість у розв’язанні пізнавальних завдань? Чи є результати контрольної роботи показником освіченості дитини? Чи є ввічливість дитини показником її моральності? та інше.

Пізнавальні ситуації на визначення підстав (мотивів). Впроваджуючи ці ситуації, бралось до уваги, що коли дії когось, наприклад учнів, сумнівні, ми запитуємо їх про мотиви дій. Вміння виявити підстави, за яких дотримується і захищається той чи інший погляд, складає особливу значущість для осмислення артефактів педагогічної культури, феноменів, що утворюють її структуру, способів їх існування. Студенти мають навчитися бачити різницю між з'ясуванням підстав і пошуком пояснень. Прикладами такого типа можуть

бути ситуації на з'ясування підстав: що спонукало Я.Коменського на створення педагогічної концепції, відображеної у його праці «Велика дидактика»? Чим пояснює автор доцільність положень своєї концепції; Які підстави педагогічної концепції Ш.Амонашвілі та чим автор пояснює її положення? Які підстави теорії розвивального начанння В.Давидова? та інші.

Пізнавальна ситуації на бачення альтернатив. Відомо, що науковці, дослідники зазвичай не покладаються тільки на припущення й інтуїцію у визначенні того, які альтернативи можуть мати місце з приводу тієї або іншої прийнятої точки зору або процедури. Вони звертаються до логічно припустимих альтернатив, вичерпуючих всі логічно допустимі аргументи. Творчо мислячі вчені у пошуках найкращого рішення, розробляють різні підходи навіть тоді, коли наявні точки зору і методи вважаються за прийнятні. Ситуацією означеного типу є порівняння ефективності навчання учнів початкових класів математики за різними методиками. Наприклад, навчання математики за методикою розвивального навчання Д.Ельконіна – В.Давидова і методикою В.Петерсона (Школа 2100); розвитку творчих здібностей учнів за методикою ТРВЗ і методикою В. Волкова та інші.

Ситуації на аналіз цінностей. Відомо, що цінності – це те, що людина вважає важливим для себе і для інших. Все має свою цінність, але у людей цінності виступають регулятором їх дій, спрямованості їхніх зусиль. Для нас було важливо навчити студентів розмірковувати про них, задаватися питаннями, чи узгоджуються вони з фактами реальної дії, чи дозволяють вони діяти, чи виправдані вони. Такі ситуації виокремлювались найчастіше з безпосередніх спостережень студентів за діями вчителів під час педагогічної практики. Прикладами для аналізу ситуацій на аналіз цінностей слугували зміст батьківських зборів, які проводили вчителя; класних годин; індивідуальних бесід з учнями і батьками та інше. Увага студентів при аналізі подібних ситуацій зверталась на те, яких результатів досягали учасники таких заходів, чи відповідали вони дійсно тому, що виголошувалося.

Ситуації на вміння наводити приклади. Зазвичай студенти випробовують утруднення при ілюстрації узагальнень і абстрактних понять конкретними прикладами. Уміння наводити приклади є дуже важливим не для заміни здібності до узагальнення, а як основи для використання ідей до певних життєвих ситуацій або їх образів. Зважаючи на це, при обговоренні усіх ситуацій, пов’язаних з визначенням понять, ствердження певної думки, від студентів вимагалось наведення конкретних прикладів, які ілюстрували їх розуміння явищ педагогічної практики, які позначались цим поняттям.

Ситуації на врахування різних поглядів. Оскільки люди різні, вони по-різному сприймають світ. Отже, у них завжди різні точки зору щодо довкілля. Але за умови, що вони вміють враховувати чужі погляди і таким чином обмінюватися думками, вони отримають різнобічне і тому більш об'єктивне, а не просто суб'єктивне розуміння, того, що бачать, відчувають, усвідомлюють.

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

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

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

Практичні і семінарські заняття із зазначених вище навчальних курсів проводилися переважно у формі дискусій, захисту навчальних проектів, ділових ігор. В процесі підготовки до них студентам потрібно було самостійно знайти інформацію за обговорюваними питаннями; підготувати план організаційних дій, за допомогою яких інший студент міг би повторити шлях пошуку цієї інформації та її використання у практичній роботі вчителя початкових класів. При цьому обов'язково увага приділялась обговоренню і з'ясуванню природи труднощів, які виникали у процесі пошуку, систематизації й подання матеріалу для певного проекту, що може і має зробити вчитель у схожій ситуації; які дії вчителя і учнів відповідають культурним нормам співпраці і взаємодії, або порушують їх.

Для опрацювання студентам пропонувалось підготували реферати і матеріал для дискусій з тем: "Сучасні визначення педагогічної культури вчителя", "Права і свободи дитини в навчальному процесі – ознаки і гарантії їх прояву", "Історія створення Декларації прав дитини та її реалії", "Гаранти і гарантії забезпечення прав дитини в суспільстві", «Педагогічна технологія – міфи та реальність», «Філософія Я.А Коменського та її відображення у його педагогічній спадщині», «Філософські погляди К.Д.Ушинського та їх відображення у його педагогічній спадщині», «Гуманістичний сенс педагогічної діяльності педагогів-новаторів», «Розвивальний характер практики навчання і

виховання дитини Ш. Амонашвілі», «Інноваційність навчання і виховання дитини за методикою О.Іванова», «Інноваційність виховної практики А.Макаренка», «Еволюція змісту навчання у початковій школі за нормативними документами періоду 1993-2007 років», «Еволюція поглядів на дитину і дитинство у західноєвропейській культурі XIX століття», «Еволюція методів навчання в теорії педагогіки», «Ретроспектива навчання грамоті дитини у початковій школі», «Удосконалення методики навчання дитини письму», «Ретроспектива змісту навчання математики у початковій школі» та інші.

Готуючи реферати, студенти мали вказати, з яких джерел вони здобували інформацію, які завдання вони ставили перед собою у процесі підготовки реферату, у якій послідовності, за допомогою яких дій їх вирішували, якими критеріями вони керувались при виконанні своїх робіт і як їх можна оцінювати загалом. Означені завдання вимагали від студентів не формального відтворення інформації, а її творчої переробки, переосмислення. Вони завжди містили певні елементи невідомого і мали декілька варіантів правильного виконання. Проблемність завдання складала основу методики, за допомогою якої ми формували у майбутніх учителів професійно-педагогічну культуру, пов'язану з інформаційним забезпеченням їх діяльності в організації навчально-виховного процесу.

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

підготувати і провести круглий стіл; розробити і захистити спільні навчально-дослідні проекти тощо).

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

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

Важливо було сформулювати запитання таким чином, щоб студенти генерували свої пропозиції, відповідаючи на ці запитання. Наприклад, “Чи є свобода у вчителя в організації уроку?». При обговоренні такого і інших питань використовувалися правила мозкового штурму, що сприяли накопиченню студентами досвіду вирішенню педагогічних ситуацій з урахуванням культурних норм спілкування і взаємодії. Вони усвідомлювали, що:

кожний може вільно висловлювати ідеї, думки і пропозиції;

учасники мають висловлювати свої думки по черзі, точно і стисло, у доступній розумінню інших формі;

всі пропозиції мають прийматися і схвалюватися учасниками дискусії як позитивні;

всі пропозиції, ідеї та думки мають право на життя;

можна критикувати і коментувати пропозиції тільки наводячи свої власні аргументи і своє ставлення до змісту пропозицій, а не їх автора.

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

Значною мірою цьому сприяє поширення у теорії і практиці навчання технологічного підходу. Сьогодні поняття «педагогічна технологія» міцно увійшло в лексикон сучасної педагогіки. Воно має різноманітний зміст, проблемі аналізу педагогічних технологій та їхньої певної класифікації присвячено низку сучасних досліджень і наукових праць. Проте дослідження показують, що намагання впровадити в педагогічний процес певну технологію призводить до її механічного копіювання, тобто ситуації, коли реальні учасники педагогічного процесу починають діяти за жорсткою схемою. Технологізація педагогічного процесу посилюється з появою комп’ютерів, комп’ютерних та інформаційних технологій тощо.

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

У монологічній пізнавальній ситуації потреба в розумінні не виникає, бо вона обмежується однією пізнавальною позицією, яка замикає простір діяльності того, хто пізнає цю ситуацію. Проте реальний педагогічний процес

завжди є зустріччю різних позицій, різних суб'єктів, у тому числі й колективних, під час якого виробляється різне бачення і розуміння педагогічного процесу. У цьому випадку розуміння постає не як індивідуальна пізнавальна проблема, а як соціокультурна проблема.

Звідси виникає принципово нова пізнавальна ситуація, де педагогічна реальність підводиться під опис певної моделі, а модель застосовується для усвідомлення і осмислення певного фрагменту педагогічної реальності. Суть пізнавальної діяльності й мислення у контексті даної ситуації полягає у тому, що їх продуктами не можуть бути предметні знання у чистому вигляді (знання з фахових предметів, психолого-педагогічних дисциплін, теорії управління, системного підходу тощо), а певні методики, правила, рекомендації, евристики, нормативи, проекти, схеми, які можуть використовуватись як інструменти, засоби для аналізу і пізнання педагогічної реальності. Вони допомагають учителю орієнтуватись у складній педагогічній реальності, численних теоріях і поглядах, що її описують і пояснюють.

Предметні знання про педагогічний процес є знаннями про різні його аспекти. Суть методологічного рівня професійної підготовки педагога полягає у його здібностях пов'язати й поєднати ці знання у певній цілісності. Педагогічний процес, як уже зазначалося раніше, є і соціальним, і культурним, і природним. Розвиток системного підходу, системного аналізу педагогічного процесу повинен враховувати й соціокультурну ситуацію в країні та світі, виходити з розуміння можливостей і перспектив її розвитку. Соціокультурна ситуація навколо освіти, в тому числі й педагогічного процесу, має свої особливості, які суттєво впливають на формування системного підходу, системного аналізу педагогічного процесу.

Саме в тому, як визначаються й встановлюються способи поєднання різних знань, полягає одна з найважливіших особливостей пізнавальної діяльності вчителя. Така діяльність і відповідне мислення учителя формують логіку й правила поєднання різнопланових знань про педагогічний процес в цілісне системне уявлення його відповідності культурним нормам. В цьому

випадку практична діяльність учителя об’єднує його уявлення як про саму діяльність, так і про об’єкт діяльності (педагогічний процес, учня тощо).

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

Розуміння педагогічного процесу є поліфонією різних розумів, «різних голосів» [32]. І вчитель, що пізнає його, є лише одним із голосів цієї поліфонії. Гносеологічне мислення учителя – це мислення на основі однієї логіки, теорії, парадигми, одного підходу. Така основа робить педагога заручником одного голосу, а його мислення є монопредметним, що формує монопідхід, відображає лише одну свідомість у мисленні та сприйманні педагогічного процесу. У свою чергу, така ситуація у практичній діяльності призводить учителя до егоцентризму, схематизму і формалізму, виключаючи гуманістичну спрямованість його діяльності в організації педагогічного процесу. Учні для нього стають об’єктами впливу, а не його суб’єктами, позиції і думки яких ураховуються у професійній діяльності вчителя.

Культуровідповідне мислення і культуровідповідна професійна діяльність учителя розпочинаються з упорядкування різних уявлень про педагогічний процес, які задаються множиною предметних знань. На основі такої множини предметних знань у результаті її реконструкції у педагога формуються уявлення про педагогічний процес, як «справжні», котрі значно ближчі до реальності. Онтологічне уявлення про педагогічний процес як множину предметних знань є тільки певним наближенням до реальності, З цього виходить, що системне, комплексне, багатопредметне і міжпредметне розуміння педагогічного процесу залежить від цілей і можливостей дослідження та досвіду практичної роботи вчителя як дослідника.

У методології системного пізнання об’єднання, синтез різних знань про педагогічний процес відбувається не за схемами, моделями, теоретичними уявленнями про сутність педагогічного процесу, а за схемами діяльності зацікавлених осіб, які формували свої погляди на педагогічний процес. Для того, щоб співставити різні уявлення про педагогічний процес, потрібно не тільки знати вихідні позиції, погляди його суб’єктів, а вміти побачити особливості їхньої реалізації в педагогічній дійсності.

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

Зважаючи на це, був скоректований зміст педагогічної практики студентів, що брали участь на формувальному етапі експерименту. Він складався з двох блоків завдань. Перший блок – аналітичний, був спрямований на набуття досвіду вивчення і порівняльного аналізу практики професійної діяльності вчителів початкових класів у різних початкових школах, різних типів (навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклада – загальноосвітня школа 1 ступеня», початкова школа-інтернат, початкова школа в структурі ліцею, гімназії), здійснюваної з різним контингентом учнів (міський, сільський), за різними методиками і педагогічними технологіями. З урахуванням цього обиралися бази педагогічної практики і добиралися завдання для студентів-практикантів. Вони передбачали:

опис діяльності учителя в певному класі, у процесі організації навчання учнів з різних предметів, у різних організаційних формах за визначеною схемою;

проведення бесід з учителями з метою виявлення його розуміння цілей власної діяльності, способів їх досягнення, оцінювання результатів цієї діяльності, цінностей, що були в ній реалізовані, вимог, що її регламентували;

зіставлення ефективності професійної діяльності різних учителів;

складання загальної моделі їхньої діяльності та визначення ознак їхньої культуровідповідності.

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

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

Відомо, що критичне мислення передбачає оцінювання не тільки інших, але й самого себе, своїх дій, вчинків, тобто пов'язано з рефлексією як спрямованістю мислення на себе. Рефлексія є роздумом про себе, про своє призначення, осмислення своїх професійних завдань. Учитель порівнює результати своєї діяльності з цілями, які він ставив перед собою. Якщо результати не задовольняють його, він шукає нові засоби й способи здійснення своєї діяльності. Через критичне мислення відбувається його становлення, самовизначення і самореалізація.

Виконуючи ці завдання, студенти набували навичок цілісного сприйняття і аналізу практики навчання і виховання учнів у початкових класах, виходячи з досвіду конкретної професійної діяльності вчителів, його зумовленості рівнем їхньої професійно-педагогічної культури; накопичували базу власних уявлень про різні моделі організації вчителем роботи з учнями у початкових класах.

Критичне мислення, яке при цьому в них формувалося, дозволяло співставляти теоретичні моделі, схеми організації професійної діяльності вчителя, що усвідомлювались ними у вигляді науково-теоретичних знань, з реальними їх проявами. Адже критичне мислення учителя є одним із аспектів виявлення його як суб'єктності, самовизначення як особистості та індивідуальності.

Критичне мислення багато в чому характеризує ставлення учителя до світу, до педагогічного процесу та його учасників, виявляє цінності, що спрямовують його бачення і розуміння доцільності дій, які здійснює він сам або його колеги в організації навчання і виховання учнів. Критичність мислення пов'язується з його інтелектуальною діяльністю, когнітивними зусиллями, зберіганням, аналізом та перетворенням інформації. На думку С.Рубінштейна, перевірка, критика і контроль характеризують мислення як свідомий процес [416]. Будь-які помилки або відсутність належних результатів сприймаються учителем саме через критичність мислення. Воно дає можливість зіставити кожний результат, думку про нього, з проблемою, на розв'язання якої має бути спрямована діяльність учителя.

Рефлексія як мислення про мислення робить вчителя об’єктом пізнання самого себе. Вона блокує звичний рух думки і виникає там, де з’являється незадоволеність зразками дії, поведінки. Рефлексія спрямовує свідомість учителя на самого себе, змушує його перебудовувати своє мислення, свою схему діяльності. У більш широкому розумінні рефлексія містить у собі розуміння себе й іншого, самооцінку й оцінку іншого, інтерпретацію свого мислення і дій та інтерпретацію мислення й дій іншого. У такому розумінні рефлексія учителя виступає завжди передумовою його діалогічного мислення і сприймання світу.

За визначенням Г.Гегеля, рефлексія є ефективним засобом пізнання себе в середині свого оточення. Вона призводить до пізнавальної ситуації, коли вчитель пізнає себе, розуміє себе не в абстрактному середовищі педагогічних термінів, а в реаліях конкретного педагогічного процесу, що дозволяє йому зіставляти себе, свої думки, емоції, дії з думками, емоціями і діями інших учасників педагогічного процесу.

Отже наявність і рівень розвитку у вчителя критичного мислення відображає його ставлення до світу педагогічних явищ і процеів, передусім до педагогічного процесу, його світосприймання. «Критичне мислення – це особливий вид мислення, що має за мету оцінку ідей. У більш вузькому розумінні воно пов’язане з перевіркою точності тверджень і обґрунтуванням міркувань. Критичне мислення можна розуміти і як систематичну оцінку аргументів, яка ґрунтується на зрозумілих критеріях» [350, с. 239]. Критичне мислення педагога передбачає уміння піддавати сумніву те чи інше положення у вигляді критичних запитань, уміння ставити критичні запитання і давати відповідь на них. Воно пов’язане з не формальною, а діалектичною логікою, логікою множин.

Зазвичай мислення учителяспрямоване на певний об’єкт і тому завжди є об’єктно-зорієнтованим. У такому розумінні мислення педагога є «мисленням про щось чи про когось» (про учня, засоби, методи професійної діяльності тощо). З іншого боку, мислення педагога виходить з контексту спілкування з

учнями, колегами, батьками, представниками громадськості і адміністрації школи, тобто з контексту соціокультурної ситуації. В аспекті суб'єктного трактування рефлексія є мисленням, що відбувається у певному суб'єкті і в такому сенсі воно є мисленням, об'єктом пізнання якого є сам учитель.

Друга модель мислення пов'язана з перебігом рефлексії у контекст розуміння і розглядається у контексті спілкування. Рефлексія учителя у такій моделі є мисленням у ситуації, мисленням у спілкуванні, воно вплітається у комунікативні акти. Розуміння себе і іншого через оцінювання й самооцінку визначає смисл ситуації. При цьому її розуміння опосередковується її інтерпретацією.

Отже рефлексія не закінчується тільки усвідомленням, а спонукає до зміни засобів й основ діяльності задля коригування ситуації, її стану, оптимізації і гармонізації дій учителя з метою досягнення оптимальних цілей педагогічного процесу найбільш ефективними засобами. «Внутрішнє мовлення, – відзначав Л.Виготський, – є мовленням для себе. Зовнішнє мовлення є мовленням для інших» [111, с. 271]. Суб'єктивний вибір є не довільним, стихійним вибором, а вибором з простору можливостей, який визначається багатьма факторами. Такими факторами є рівень професійної підготовки самого учителя, конкретні умови педагогічного процесу, історична і суспільна необхідність, рівень підготовки учнів класу, матеріальне забезпечення навчально-вихованого процесу, державна політика у сфері освіти і т.п.).

Формування навичок рефлексії на етапі формувального експерименту розпочиналося із реалізацією педагогічної умови, що передбачала впровадження у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи інтерактивних форм навчання. Саме в процесі ділових ігор, проведення конференцій і дискусій студенти навчалися прослідковувати процес народження своїх думок щодо обговорюваних питань.

Спрямовані на самовизначення студентів відносно певних педагогічних фактів, у яких висвітлювалась практика навчання і виховання дитини, навчання її грамоти, письма, читання в різні часи, за різних суспільних умов та

історичних обставин, різними вчителями-практиками, ці думки виявляли спосіб створення певних теоретичних уявлень про цю практику, аргументи, які використовувались конкретними персонами задля обґрунтування їхньої цінності. Перед студентами ставилося завдання не тільки висловити свої думки щодо цінності практики навчання і виховання учнів у початковій школі, описаної у творах конкретних авторів, а й аргументувати можливість її відтворення у сучасних умовах роботи вчителя.

Започатковуючи таку роботу з формування у студентів навичок рефлексії на матеріалі курсів «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи у початковій школі», «Педагогічні технології у початковій школі», ми продовжували її в процесі організації педагогічної практики.

З урахування означених міркувань метою наступного блоку завдань, які виконували студенти упродовж виконання програми педагогічної практики було набуття практичного досвіду організації професійної діяльності за різними методиками і педагогічними технологіями, у процесі роботи з різним контингентом учнів.

Задля цього програмою стажистської педагогічної практики було передбачено прикріплення студентів до паралельних класів, де вони мали змогу реалізувати свої плани-конспекти уроків на рівному контингенті учнів. При цьому їм ставилося завдання розробити плани-конспекти уроків за вимогами різних педагогічних технологій, з метою досягнення різних цілей і використання різних способів їх досягнення. Наприклад, за технологією С.Лисенкової, розвивальною технологією В.Давидова - В.Занкова, технологією винахідницьких завдань тощо.

Після розробки планів конспектів уроків та їх реалізації, дії студентів піддавались аналізу і рефлексії в індивідуальних бесідах з керівниками практики і під час групової роботи методистів з усіма практикантами, що працювали в одній школі. Важливим моментом у таких обговореннях було дотримання схеми опису й аналізу ефективності уроку, використання якої було

у досвіді студентів-практикантів за виконанням першого завдання учбової педагогічної практики.

Обов'язковим елементом обговорення було чітке визначення у змісті використовуваних педагогічних понять, наведення аргументів, що пояснювали особистісну позицію студентів щодо цілей, досягнутих у роботі з учнями, доцільності і ефективності використаних методів і прийомів організації навчальної роботи учнів. Особлива увага приділялась рефлексивному аналізу дій студентів, які вони виконували під час підготовки до уроків, виховних заходів, їх проведення і оцінювання досягнутих результатів. Рефлексії піддавались також їх міркування, думки, що складалися під час відвідування уроків своїх однокурсників, учителів-методистів тощо.

Таким чином створювався банк їхнього практичного досвіду реалізації професійної діяльності в різному професійно-педагогічному контексті і в різних соцільно-культурних ситуаціях. Ефективність проведеної студентами роботи обговорювалась при аналізі і оцінюванні ефективності залікових уроків і на заключній підсумковій конференції з педагогічної практики.

4.5. Порівняльний аналіз рівнів сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів на констатувальному і прикінцевому етапах експериментального дослідження

Визначення ефективності досліджуваних педагогічних умов формування у майбутніх учителів початкової школи професійно-педагогічної культури на засадах практико-орієнтованого підходу здійснювалось на засадах порівняння кількісних даних, які були одержані в контрольній і експериментальній вибірка перед початком і після завершення формувального етапу експерименту.

4.5.1. Результати констатувальних зрізів та їх аналіз

Перед початком формувального етапу експерименту серед студентів

експериментальних групп було проведено опитування і тестування за критеріями і показниками імперативно-когнітивного, діяльнісно-поведінкового і ціннісно-орієнтаційного компонентів за методиками, опис яких наведено у підрозділі 4.1. Нагадаємо, що за результатами узагальнення обстеження студентів за показниками означених компонентів визначалися такі рівні сформованості в них професійно-педагогічної культури:

високий або аксіологічний рівень, що характеризувався проявом усіх означених компонентів досліджуваного феномена, плануванням і реалізацією професійно-педагогічної діяльності на підставі осмисленого обгрунтування цінності дій учителя щодо індивідуального розвитку учнів у педагогічному процесі, їх особистості;

середній або імперативний рівень, що характеризувався проявом означених компонентів, плануванням й реалізацією професійно-педагогічної діяльності на підставі свідомого обґрунтування дій учителя щодо навчання і виховання учнів у педагогічному процесі наявними нормами і методичними вимогами;

низький або остенсивний рівень, що характеризувався проявом означених компонентів, плануванням й реалізацією професійно-педагогічної діяльності на підставі формального відтворення дій учителя щодо навчання і виховання учнів у педагогічному процесі початкової школи без наявних аргументів.

Результати опитування студентів за показниками когнітивного компонента професійно-педагогічної культури представлено в таблиці 4.9.

Таблиця 4.9

Результати опитування студентів експериментальних груп за показниками імперативно-когнітивного компонента професійно-педагогічної культури (констатувальний зріз)

Показники когнітивного компонента	Вибірка				Разом за вибіркою	
	ЕГ1		ЕГ2			
	абс	%	абс	%	абс	%
Знання про історичний досвід						

навчання і виховання дитини у початковій школі;	34	21,29	39	24,38	73	22,81
- вимоги, що визначають зміст і організацію навчання і виховання дитини у початковій школі;	47	29,37	37	23,12	84	26,25
- вимоги, що визначають способи взаємодії з учнями у процесі навчання і виховання;	39	24,37	37	23,12	76	23,75
- систему суспільних нормативів, що регламентують діяльність учителя у початкових класах;	14	8,75	15	9,37	29	18,12
- методики і технології навчання і виховання учнів у початковій школі	56	35,0	61	38,12	117	36,56

З даних, наведених в таблиці,бачимо, що найкращі результати студенти обох експериментальних груп виявили в обізнаності з методиками і технологіями навчання і виховання учнів, що використовуються у початкових класах – у цілому таких студентів було 36,56%%.

У першій експериментальній групі таких студентів було 35%, у другій – 38,12%. Обізнаність з вимогами, що визначають зміст і організацію навчально-виховного процесу в початковій школі,виявили 26,25% студентів. За групами цей відсоток розподілився відповідно 29,37% і 23,12. Менша кількість студентів виявила обізнаність у вимогах, що регламентують способи взаємодії з учнями (23,75%), що за групами складало відповідно 24,37% та 23,12%. Найбільш низьку обізнаність студенти виявили в системі суспільних нормативів, що регламентують діяльність учителя. У цілому таких студентів було лише 18,12%, що за групами складало 8,75% та 9,37% відповідно.

Слід зазначити, що в порівнянні з результатами, які були зафіксовані за показниками цього компоненту у контрольній вибірці вчителів-практиків і

студентів випускних курсів (контрольна група), результати, що виявили студенти експериментальних груп, були значно нижчими. Цей факт можна пояснити тим, що констатувальний зріз проводився зі студентами експериментальної групи на початку третього року навчання і вони мали можливість спиратися лише на той багаж знань і практичного досвіду, які отримали за роки навчання на першому і другому курсах педагогічного університету.

Наступний зріз проводився за показникам діяльнісно-поведінкового компонента професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи. Його результати подано в таблиці 4.10.

Дані, наведені у таблиці, засвідчують про низький рівень сформованості у студентів показників діяльнісно-поведінкового компонента. Лише за показником здійснювати навчання і виховання дітей у різноманітних організаційних формах 57,81% були зафіксовані високі результати, що пояснюється досвідом роботи студентів за програмою педагогічної практики в літніх таборах. Менша кількість зазначила вміння здійснювати навчання і виховання дітей за різними методиками і технологіями (30,0%).

Таблиця 4.10

Результати опитування студентів експериментальних груп за показниками діяльнісно-поведінкового компонента професійно-педагогічної культури (констатувальний зріз)

Показники діяльнісно-поведінкового компонента	Вибірка				Разом за вибіркою	
	ЕГ1		ЕГ2			
	абс	%	абс	%	абс	%
Вміння використовувати різноманітний педагогічний досвід у навчанні і вихованні дитини в початковій школі;	-	-	-	-	-	-
- обґрунтовувати свої дії вимогами щодо змісту навчання	4	2,5	7	4,37	11	3,43

і виховання дитини в початковій освіті;						
- здійснювати навчання і виховання дітей у різноманітних організаційних формах;	87	54,37	98	61,25	185	57,81
- користуватися нормативними документами при плануванні і розробці перспективних і поточних планів роботи з дітьми;	-	-	-	-	-	-

Продовження таблиці 4.10

здійснювати навчання і виховання дітей за різними методиками і педагогічними технологіями.	44	27,5	52	32,5	96	30,0

Недостатність практичної підготовки студентів виявилась у відсутності в них уміння користуватися нормативними документами при плануванні та використовувати різноманітний педагогічний досвід у навчанні і вихованні учнів. Тільки лише 3,43% студентів зазначили своє уміння користуватися вимогами нормативних документів при визначенні змісту навчання і виховання дітей.

Привертає увагу той факт, що серед студентів першої експериментальної групи, де формування професійно-педагогічної культури здійснювалось в умовах традиційної системи організації навчального процесу, виявилися результати, які дещо відрізнялись від результатів студентів другої експериментальної групи, які навчались за кредитно-модульною технологією.

Так, вміння обґрунтовувати свої дії вимогами щодо змісту навчання і виховання дитини в початковій освіті виявили 2,5% студентів першої експериментальної групи, в той час як у другій групі таких студентів було 4,37%. Вміння здійснювати навчання і виховання дітей у різноманітних організаційних формах виявили 54,37% студентів першої експериментальної

групи і 61,25% - другої. Вміння здійснювати навчання і виховання дітей за різними методиками і педагогічними технологіями виявили 27,5% студентів першої експериментальної групи і 32,5% другої. Вміння використовувати різноманітний педагогічний досвід у навчанні і вихованні дитини в початковій школі і користуватися нормативними документами при плануванні і розробці перспективних і поточних планів роботи з дітьми не було виявлено ані у студентів першої, ані у студентів другої експериментальної групи.

Особливості прояву студентами експериментальних груп ціннісно-орієнтаційного компонента професійно-педагогічної культури відображено в таблиці 4.11.

Таблиця 4.11

Результати опитування студентів експериментальних груп за показниками ціннісно-орієнтаційного компонента професійно-педагогічної культури (констатувальний зріз)

Показники ціннісно-орієнтаційного компонента	Вибірка				Разом за вибіркою	
	ЕГ1		ЕГ2			
	абс	%	абс	%	абс	%
Наявність особистих цілей професійної діяльності вчителя;	45	28,12	63	39,37	108	33,75
Ставлення до дитини як суб’єкта навчально-вихованого процессу	84	52,5	76	47,5	160	50,0
Особиста відповідальність за результати навчання і виховання дитини в початковій школі	61	38,12	49	28,75	110	34,37
Критичне ставлення до власної професійної діяльності та її результатів	-	-	-	-	-	-
Творче ставлення до способів організації навчально-виховного процесу та їх удосконалення	37	23,12	44	27,5	81	25,31

Як бачимо, найбільш поширеним серед опитуваних студентів було

ставлення до дитини як суб'єкта навчально-виховного процесу (50,0%).

Значна частина визначилася з особистою відповідальністю учителя за результати навчання і виховання дітей (34,37%), дещо менше визначилось у значущості особистих цілей у професійній діяльності вчителя (33,75%). Потребу у творчому ставленні до способів організації навчально-виховного процесу та можливості їх удосконалення зазначили 25,31% студентів в обох групах. Лише за показником критичного ставлення до власної професійної діяльності не було отримано жодного позитивного результату(0%).

Результати узагальнення даних за якісними характеристиками, отриманих за проявом кожного компонента професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів наведено в таблиці 4.12.

Таблиця 4.12

Рівні професійно-педагогічної культури студентів-майбутніх учителів початкових класів (за результатами констатувальних зрізів)

Рівні прояву професійно-педагогічної культури	ЕГІ		ЕГ2		Разом за вибіркою	
	Абс	%	Абс	%	абс	%
Високий (аксіологічні форми культури)	-	-	-	-	-	-
Середній (імперативні форми культури)	17	10,6	20	12,5	37	11,56
Низький (остенсивні форми культури)	143	89,4	140	87,5	283	88,44
Разом за групою	160	100	160	100	320	100

Як бачимо, результати обстеження студентів в обох групах виявили переважно низький (остенсивний) рівень професійно-педагогічної культури – 88,44%.

У першій експериментальній групі, де педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури на засадах практико-орієнтованого підходу

були реалізовані у традиційній системі навчання, таких студентів було 89,4%; у другій експериментальній групі, де формування означеної культури передбачалося здійснювати на засадах практико-орієнтованого підходу за кредитно-модульної системою організації навчальноо процесу таких студентів було 87,5%. Всі студенти, які виявили критичний рівень сформованості професійно-педагогічної культури, мали труднощі у відповідях на запитання, що вимагали обґрунтування власної позиції щодо розуміння цілей і засобів професійної діяльності, дитини як суб‘єкта навчально-виховного процесу, оцінюванні доцільності і ефективності дій учителя, їх відповідності інтересам і можливостям дитини у навчанні і вихованні.

Власний погляд на ці запитання вони замінювали посиланнями на відповідні інструктивні матеріали і еталони, описані у відповідних джерелах. Жоден студент не відповів у повному обсязі на запитання, які вимагали обґрунтування відповідності дій учителя в організації навчально-виховного процесу щодо виховання і розвитку учнів як особистості з погляду певної педагогічної концепції. Сама думка про те, що дії учителя можливо критично оцінювати, пояснювати та обгрунтовувати - для студентів була незрозумілою.

Найбільш обізнаними студенти виявилися щодо переліку основних педагогічних теорій та концепцій, що передбачають певну методику організації професійної діяльності вчителя у роботі з учнями. Значно менше вони виявили свою обізнаність щодо прав і обов’язків дитини як особистості в навчально-виховному процесі. При цьому спостерігались утруднення студентів при визначенні відмінностей між поняттями “дитина як особистість”, «дитина як суб‘єкт навчально-виховного процесу», “дитина як індивідуальність”, відображенні цих явищ у змісті педагогічних теорій і змісті професійної діяльності вчителя.

Лише незначна кількість студентів виявила вміння характеризувати і обґрунтовувати дії учителя з урахуванням конкретного історичного контексту, сучасних наукових уявлень щодо їх відповідності вихованню і розвитку дитини як особистості і суб’єкта діяльності. Таких у цілому за вибіркою було 11,56%.

За першою і другою експериментальними групами вони були представлені 10,6% і 12,5% відповідно.

Проте порівнюючи результати експериментальних груп між собою, можна дійти висновку, що вони не мають суттєвих розбіжностей. В обох групах спостерігається тенденція зменшення кількості студентів від критичного рівня професійно-педагогічної культури до достатнього. Отже, це дозволяло припустити, що склад експериментальних груп до початку формувального етапу експерименту за рівнями сформованості професійно-педагогічної культури був рівноцінним.

Наступні зрізи, які ми проводили до початку формувального етапу експерименту, були спрямовані на вирівнювання складу експериментальних груп за ступенем прояву факторів, які здатні впливати на ефективність навчального процесу та якість його результатів.

Нагадаємо, що за логікою експерименту було передбачено враховувати активність студентів у навчальній діяльності (фактор C); інтерес до професії вчителя початкових класів (фактор L); самостійність як риса особистості (фактор E); професійну спрямованість особистості (фактор F); якість теоретичної і практичної підготовки (фактор G).

Результати опитування студентів експериментальних груп за методикою визначення професійної спрямованості подано в таблиці 4.13. Первинні дані цієї методики наведено в Додатку З.

Таблиця 4.13

Особливості професійної спрямованості студентів експериментальних груп (за методикою ДДО Климова)

Система професійної орієнтації	Перша експериментальна група		Друга експериментальна група		Разом за вибіркою	
	абс.	%	абс.	%	абс	%
Людина-техніка	-	-	-	-	-	-
Людина – природа	7	4,37	3	1,87	10	3,12

Людина-людина	129	80,63	138	86,25	267	83,44
Людина – знак	3	1,87	2	1,25	5	1,56
Людина – художній образ	21	13,13	17	10,63	38	11,87
Разом	160	100	160	100	320	100

Як бачимо, найбільша кількість студентів в обох експериментальних групах була спрямована на професійну діяльність у системі “людина-людина”. У першій експериментальній групі таких студентів було 80,63% або 129 осіб, у другій експериментальній – 86,25% або 138 осіб. В цілому за всією вибіркою вони становили 83,44%. Була також зафіксована незначна кількість студентів, що мали спрямованість до професійної діяльності в системі ”людина – художній образ” – 38 осіб або 11,87%.

Значно менше студентів виявили спрямованість до професійної діяльності в системі “людина - природа”. Таких у першій експериментальній групі було виявлено 7осіб або 4,37%, у другій – 3 особи або 1,87%, що в цілому за вибіркою становило 3,12%. Ще менше студентів виявили спрямованість до професійної діяльності в системі “людина - знак”. Таких у першій експериментальній групі було 3 особи або 1,87%, у другій експериментальній - 2 особи або 1,25%, що за вибіркою складало 1,56%. Студентів, які виявили спрямованість до професійної діяльності в системі “людина – техніка,, в експериментальних групах не було виявлено.

Отже, за результатами тестування студентів, можна констатувати, що переважна кількість виявила схильність до реалізації себе у професійній діяльності, пов’язаної зі сферою взаємодії і співпраці з іншою людиною. Це дозволяли приспустити, що означений фактор не буде завдавати негативного впливу на формування професійно-педагогічної культури в майбутніх учителів початкових класів.

Наступні зрізи в експериментальних групах були проведені за факторами, що характеризують індивідуальні особливості студентів у їхньому ставленні до

навчання. Первинні дані цих зрізів подано в Додатку І. Результати їхнього узагальнення за коефіцієнтами успішності наведено в таблиці 4.14.

Таблиця 4.14

Індивідуальні характеристики студентів (у коефіцієнтах успішності)

Фактори	Групи		Середній коефіцієнт за вибіркою
	ЕГ1	ЕГ2	
Активність	0,710	0,606	0,658
Інтерес	0,688	0,678	0,683
Самостійність	0,685	0,688	0,686
Якість підготовки	0,719	0,683	0,702

Продовження таблиці 4.14

Середній за группою	0,698	0,663	0,682

З представлених у таблиці даних бачимо, що за середніми значеннями коефіцієнтів успішності склад першої і другої експериментальної груп був достатньо рівним: розбіжності між найвищим коефіцієнтом і найнижчим у першій експериментальній групі складає 0,034, у другій – 0,082. Між групами різниця між найвищими значеннями складає – 0,031, найнижчими – 0,079, тобто в усіх випадках вона не перевищує 0,1.

Отже, отримані дані дозволяють стверджувати, що потенціал обох груп є достатньо високим, про що свідчить середній коефіцієнт успішності за всіма показниками – 0,682. За окремими факторами найбільш позитивні результати були виявлені за фактором «якість теоретичної і практичної підготовки» - 0,702. Дещо менше притаманні студентам обох груп самостійність (0,686) та інтерес до професійної діяльності вчителя (0,683). Найбільш низьке значення було виявлено за фактором активність у навчальній діяльності (0,658). Але за

шкалою В.Беспалько, всі зазначені коефіцієнти успішності засвідчують про достатньо високу сформованість досліджуваних факторів та дозволяють спрогнозувати їх позитивний вплив на результати навчання, у нашому випадку – формування у них професійно-педагогічної культури.

Результати констатувального етапу виявили, що склад експериментальних груп є досить рівним і різноманітним. Це дозволяло дослідити, яким чином контрольовані чинники будуть діяти у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи на засадах практико-орієнтованого підходу.

4.5.2. Результати прикінцевих зрізів формувального етапу експерименту та їх аналіз.

Після завершення формувального експерименту, який в кожній експериментальній групі проводивсь упродовж двох начальних років (3-4 курси) були проведені повторні зрізи за показниками компонентів професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів.

Нагадаємо, що у першій експериментальній групі педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури на засадх практико орієнтованого підходу були реалізовані за традиційною системою організації навчального процесу. У другій експериментальній групі означені умови були реалізовані на засадах практико орієнтованого підходу за кредитно-модульною системою організації навчального процесу. Результати прикінцевих зрізів наводяться у послідовності, аналогічній опису результатів констатувальних зрізів.

Дані щодо опитування студентів за показниками когнітивного компонента професійно-педагогічної культури наведено в таблиці 4.15.

З даних таблиці бачимо, найбільша кількість позитивних відповідей була отримана за показником, що засвідчував обізнаність студентів у методиках і технологіях навчання і виховання учнів у початковій школі – 88,75%. При цьому

в першій експериментальній групі цей показник був виявлений у 83,12 % студентів, у другій – у 94, 37 %.

Дещо меншою виявилася кількість студентів щодо свою обізнаності у вимогах,які визначають зміст і організацію навчально-виховного процесу в початковій школі – 81,25 %. За кожною групою окремо ця кількість складала 69,37 % та 93,12 % відповідно. Майже така сама кількість студентів виявила обізнаність в історичному досвіді навчання дітей у початковій школі – 80,81 % (за групами – 74,37 % та 86,25 % відповідно).

Таблиця 4.15

Результати опитування студентів експериментальних груп за показниками імперативно-когнітивного компонента професійно-педагогічної культури (прикінцевий зріз)

Показники когнітивного компонента	Вибірка				Разом за вибіркою	
	ЕГ1		ЕГ2			
	абс	%	абс	%	абс	%
Знання про історичний досвід навчання і виховання дитини в початковій школі	119	74,37	138	86,25	257	80,81
- вимоги, що визначають зміст і організацію навчання і виховання дитини в початковій школі	111	69,37	149	93,12	260	81,25
- вимоги, що визначають способи взаємодії з учнями у процесі навчання і виховання	92	57,5	126	78,75	218	68,12
- систему суспільних нормативів, що регламентують діяльність вчителя у початкових классах	101	63,12	149	93,12	250	78,12
- методики і технології навчання і виховання учнів у початковій школі	133	83,12	151	94,37	284	88,75

Значно нижчими були результати студентів щодо обізнаності у системі суспільних нормативів, що регламентують діяльність учителя у початковій школі – 78,12 % (за групами – 63,12 % та 93,12 % відповідно). Найменш обізнаними студенти виявились у вимогах, що визначають способи взаємодії з учнями в навчально-виховному процесі початкової школи – 68,12 %. За групами ця кількість складала 57,5 % та 78,75 % відповідно. Отже, обізнаність студентів за показниками імперативно-когнітивного компоненту професійно-педагогічної культури після завершення формувального експерименту була достатньо високою (від 68,12 % до 88,75 %).

У таблиці 4.16 наведено дані щодо опитування студентів експериментальних груп за показниками діяльнісно-поведінкового компонента професійно-педагогічної культури.

Таблиця 4.16

Результати опитування студентів експериментальних груп за показниками діяльнісно-поведінкового компонента професійно-педагогічної культури (прикінцевий зріз)

Показники діяльнісно-поведінкового компонента	Вибірка				Разом за вибіркою	
	ЕГ1		ЕГ2			
	абс	%	абс	%	абс	%
Вміння використовувати різноманітний педагогічний досвід у навчанні і вихованні дитини в початковій школі	122	76,29	135	84,37	257	80,31
- обґрунтовувати свої дії вимогами щодо змісту навчання і виховання дитини в початковій освіті	129	80,62	133	83,12	262	81,87
- здійснювати навчання і виховання дітей у різноманітних організаційних формах	143	89,37	156	97,5	299	93,43
- користуватися нормативними документами при плануванні і	99	61,87	112	70,0	211	65,93

розробці перспективних і поточних планів роботи з дітьми						

Продовження таблиці 4.16

здійснювати навчання і виховання дітей за різними методиками і педагогічними технологіями	153	95,62	158	98,75	311	97,18

Вони засвідчують, що найбільша кількість студентів експериментальних груп виявили вміння використовувати в навчанні і вихованні учнів різноманітні методики і педагогічні технології – 97,18 %. Важливо, що в обох групах цей показник був однаковий – 95,62 % та 98,75 % відповідно.

Вміння здійснювати навчання і виховання дітей у різноманітних організаційних формах виявило 93,43 % студентів, що за групами складало відповідно 89,37 % та 97,5 %. Уміння обґрунтовувати свої дії щодо змісту навчання і виховання дітей нормативними вимогами були у 81,87 % студентів в обох групах, аналогічні результати були і щодо вмінь використовувати у навчально-виховній роботі різноманітний педагогічний досвід (80,31 %). Найменша кількість студентів на прикінцевому зрізі виявили вміння користуватися нормативними документами при плануванні своєї роботи (65,93 %).

Наведені результати засвідчують, що за всіма показниками кількість студентів за критерієм навченості перевищувала 60% і не мала суттєвих розбіжностей між першою і другою експериментальною групами.

Дані щодо опитування студентів експериментальних груп за показниками ціннісно-орієнтаційного компонента професійно-педагогічної культури наведено в таблиці 4.17.

За показниками ціннісно-орієнтаційного компонента найбільша кількість студентів експериментальних груп виявили схильність до формулювання власних цілей у професійній діяльності. Таких було 90,31 % (86,25 % та 94,37 % за групами відповідно).

Таблиця 4.17

Результати опитування студентів експериментальних груп за показниками ціннісно-орієнтаційного компонента професійно-педагогічної культури (прикінцевий зріз)

Показники ціннісно-орієнтаційного компонента	Вибірка				Разом за вибіркою	
	ЕГ1		ЕГ2			
	абс	%	абс	%	абс	%
Наявність особистих цілей професійної діяльності вчителя	138	86,25	151	94,37	289	90,31
Ставлення до дитини як суб'єкта навчально-вихованого процессу	112	70,0	142	88,75	254	79,37
Особиста відповідальність за результати навчання і виховання дитини початковій школі	98	61,29	131	81,87	229	71,56
Критичне ставлення до власної професійної діяльності та її результатів	111	69,37	142	88,75	253	79,06
Творче ставлення до способів організації навчально-виховного процессу та їх удосконалення	89	55,62	140	87,5	229	71,56

Майже однакова кількість студентів виявили схильність до сприйняття і ставлення дитини як суб'єкта навчально-виховного процесу (79,37 %), критичного ставлення до власної професійної діяльності, її результатів (79,06 %), схильність до особистої відповідальності за результати навчання і виховання учнів та творчого ставлення до організації цього процесу – 71,56 %.

Досить велика кількість студентів, які позитивно виявили себе за показниками кожного компонента професійно-педагогічної культури за обраними критеріями вплинула й на результати її прояву за рівнями.

Узагальнені результати за рівнями сформованості в майбутніх учителів початкових класів професійно-педагогічної культури представлено в таблиці 4.18. Первинні дані цього зрізу наведено в Додатку К.

Таблиця 4.18

Рівні сформованості професійно-педагогічної культури студентів-майбутніх учителів початкових класів (за результатами прикінцевих зрізів)

Рівні прояву професійно-педагогічної культури	ЕГІ		ЕГ2		Разом за вибіркою	
	Абс	%	Абс	%	абс	%
Високий (аксіологічні форми)	23	14,37	30	18,76	53	16,6
Середній (імперативні форми)	108	67,5	95	59,37	203	63,4
Низький (остенсивні форми)	29	18,13	35	21,87	64	20,00
Разом за групою	160	100	160	100	320	100

Як бачимо, найбільша кількість студентів на прикінцевому зрізі формувального експерименту виявили середній (імперативний) рівень професійно-педагогічної культури – 63,4 %. За групами ця кількість становила 67,5 % та 59,37 % відповідно. Оптимальний рівень (аксіологічних форм) виявили 16,56 %, що за групами складало 14,37 % та 18,76 % відповідно. 20,00 % студентів виявили критичний рівень (остенсивних форм) професійно-педагогічної культури. За групами цей рівень виявили 18,13 % та 21,87 % студентів.

Задля наочного відображення динаміки змін, які відбулись у рівнях сформованості у студентів експериментальних груп професійно-педагогічної культури результати констатувального і прикінцевого зрізів відображено у діаграмі на рис.4

Порівнюючи результати експериментальних груп до початку і після завершення формувального етапу експерименту, можна констатувати, що запропоновані педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури

майбутніх учителів початкових класів та їх реалізація на засадах практико-орієнтованого підходу були ефективними, незважаючи на систему, на якою був організований навчальний процес.

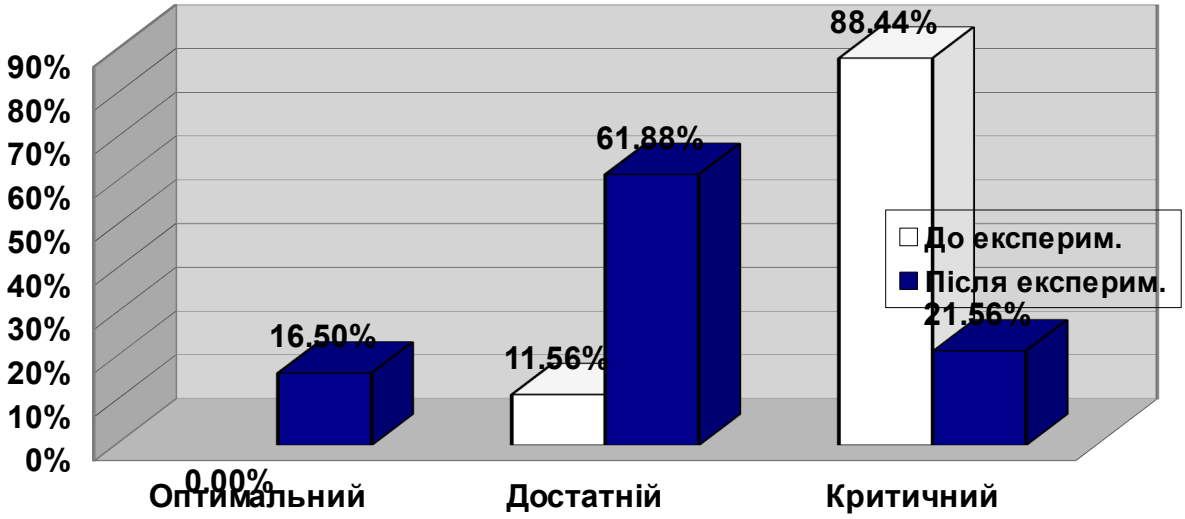


Рис. 4 Рівні професійно-педагогічної культури студентів експериментальних груп до і після формувального етапу експерименту

Про це свідчить зменшення кількості студентів з критичним рівнем прояву означеної культури на 66,88 %; збільшення кількості студентів з достатнім рівнем її прояву на 50,32 % і оптимальним рівнем – на 16,5 %. Отже, на всіх рівнях прояву професійно-педагогічної культури у студентів експериментальних груп була наявна позитивна динаміка.

Порівняння даних, що були одержані за рівнями сформованості професійно-педагогічної культури у вчителів-практиків і студентів випускних курсів, які складали контрольну групу, і результатами, які одержали студенти експериментальних груп, виявляє ефективність запропонованих педагогічних умов формування означеної культури та їх реалізації на засадах практико-орієнтованого підходу. Ці дані представлені в таблиці 4.19.

Таблиця 4.19

Рівні сформованості професійно-педагогічної культури у контрольній і експериментальній вибірці (за результатами контрольного і прикінцевого зрізів)

Рівні прояву професійно-педагогічної культури	КГ		ЕГ	
	Абс	%	Абс	%
Високий (аксіологічні форми)	7	1,48	53	16,6
Середній (імперативні форми)	150	31,78	203	63,4
Низький (остенсивні форми)	315	66,74	64	20,00
Разом за групою	472	100	320	100

Як видно з таблиці, в експериментальній вибірці порівняно з контрольною значно більша кількість майбутніх учителів початкової школи виявила високий рівень професійно-педагогічної культури (КГ -1,48% і ЕГ - 16,6%). Удвічі більшою в експериментальній вибірці була кількість студентів, що виявила достатній рівень професійно-педагогічної культури (КГ – 31,78% і ЕГ 63,4%). Критичний рівень професійно-педагогічної культури був виявлений у переважної кількості респондентів КГ, що майже утричі більше, ніж у студентів експерименальних груп (66,74% та 20,00% відповідно).

Наочно динаміка змін, що відбулась у контрольній та експериментальній вибірках за результатами контрольного і прикінцевого зрізів відображена у діаграмі на рис.5

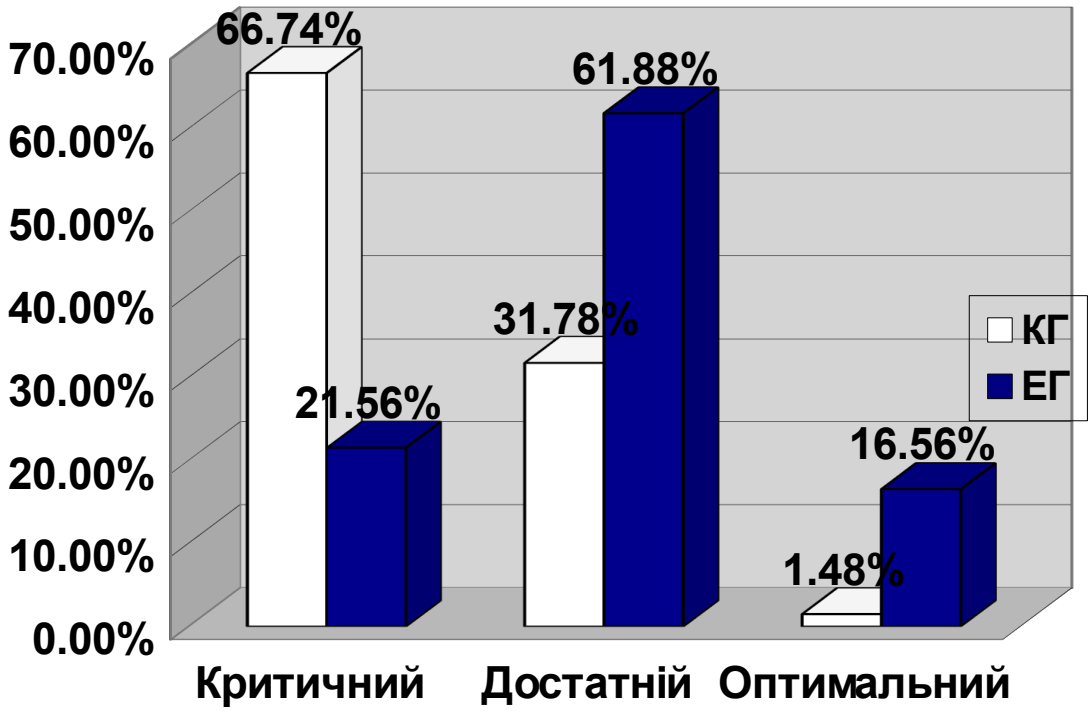


Рис.5 Рівні професійно-педагогічної культури в респондентів КГ і ЕГ.

З цієї діаграми видно, що порівняно з кількістю учителів-практиків і студентів випускників ВНЗ, підготовка яких здійснювалася без цілеспрямованого формування професійно-педагогічної культури, кількість студентів експериментальних груп з проявом критичного рівня після формувального етапу експерименту була меншою на 45,18 %. На достатньому рівні ця кількість збільшилася на 30,1 % і на оптимальному – на 15,08 %. Це дає підстави констатувати, що формування професійно-педагогічної культури на засадах практико орієнтованого підходу у студентів експериментальних груп було більш ефективним.

Задля отримання більш чітких уявлень про типовість результатів, які були зафіксовані у студентів експериментальних груп за компонентами професійно-педагогічної культури у прикінцевих зрізах вони піддавались обробці методами математичної статистики.

З метою виявлення мінливості, варійованості результатів було визначено величину середнього квадратичного відхилення для кожної експериментальної групи за формулою:

$$\delta = \sqrt{\frac{N(\sum_i n_i (x_i)^2) - (\sum_i n_i x_i)^2}{N^2}},$$

де n_i – кількість відповідей за цим балом

x_i – бали

N – кількість спостережень

Для наочності і спрощення аналізу результатів прикінцевого зрізу на основі середнього квадратичного відхилення для кожної групи визначався коефіцієнт варіації за формулою:

$$CV = \frac{100\delta \cdot N}{\sum n_i x_i} = \frac{\delta}{\overline{x}_i} \cdot 100$$

Отримані результати статистичної обробки даних представлені в таблиці 4.19.

Таблиця 4.19

Ступінь розсіювання даних щодо сформованості професійно-педагогічної культури у студентів експериментальних груп

Статистичні значення	Групи	
	ЕГ1	ЕГ2
Середнє арифметичне $\overline{x}$	1,97	2,01
Середнє квадратичне δ	0,777	0,699
Коефіцієнт варіації CV(%)	39,44	34,89

Наведені значення засвідчують, що в обох експериментальних групах були отримані досить близькі результати. За значеннями середнього арифметичного, студенти другої експериментальної групи показали дещо кращі результати, аніж студенти першої експериментальної групи, де формування професійно-педагогічної культури на засадах практико-орієнтованого підходу здійснювалось на базі традиційної системи підготовки. Ці значення становили

відповідно 2,01 та 1,97, тобто розбіжність за середніми статистичними результатами складала лише 0,04.

За величиною середнього відхилення розбіжність між результатами першої і другої експериментальної групи складала 0,078, що також можна вважти несуттєвою. При цьому середнє квадратичне відхилення у першій експериментальній групі складала 0,777 при коефіцієнті варіації 39,44%, У другій експериментальній групі розсіювання результатів, отриманих у прикінцевих зрізах були меншими і складали 0,699 при коефіцієнті варіації 34,89%.

Отже, порівнюючи ці дані, можна стверджувати, що в цілому формування професійно-педагогічної культури за визначеними педагогічними умовами і на засадах практико-орієнтованого підходу є ефективним для всіх студентів, незважаючи на їхні індивідуальні особливості.

Однорідність і достовірність результатів, отриманих наприкінці формувального етапу експерименту перевірялась за критерієм Кокрена при інтервалі $\lambda = 0,05$. Обчислення здійснювалося за формулою:

$$G_i = \frac{S_i^2}{S_1^2 + S_2^2 + \ldots + S_k^2}$$

де i – порядковий номер виборки,

S –дисперсія величини показника.

Результати обчислювання за формулою дали значення Gmax = 0,380. Порівняно з табличним значенням для цієї виборки (Gt = 0,424) отримана величина була меншою і дорівнювала 0,380. Оскільки Gmax < Gt, то припущення про однорідність дисперсії для всіх результатів експерименту підтверджувалось з вірогідністю 0,95. Отже, статистична перевірка даних прикінцевих зрізів засвідчувала, що отримані результати є достовірними і однорідними.

Результати констатувального і прикінцевого зрізів дозволили виявити вплив на рівні сформованості у студентів експериментальних груп їхніх

індивідуальних особливостей, пов’язаних зі ставлення і успішністю навчальної діяльності. Для відповіді на це запитання отримані дані піддавались обробці методом кореляційного аналізу за формулою Стьюдента [128, с.107]:

$$r_{xy} = \frac{n\sum x_i y_i - (\sum x_i)(\sum y_i)}{\sqrt{[n\sum x_i^2 - (\sum x_i)^2]\,[n\sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}}$$

де n – кількість спостережень

x_i – ряд числових даних першого фактора

y_i – ряд числових даних другого фактора

$x_i y_i$ – добуток x і y за рядами n спостережень

Результати цього аналізу наведені в таблиці 4.20.

Таблиця 4.20

Зв’язок професійно-педагогічної культури з індивідуальними характеристиками студентів (за коєфіцієнтами корреляції)

Фактори	Групи		Середній коефіцієнт успішності
	ЕГ1	ЕГ2	
Активність	0,585	0,327	0,566
Інтерес	0,347	0,206	0,293
Самостійність	0,70	0,456	0,62
Якість підготовки	0,654	0,445	0,574

З наведених величин коефіцієнтів кореляції бачимо, що найбільш сильний зв'язок існує між сформованістю професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів та їхньою самостійністю у навчальній діяльності – (r = 0,62). Досить сильним є зв'язок означеної культури з якістю теоретичної і практичної підготовки студентів до професійної діяльності (r = 0,574) та активністю у навчальній діяльності (r = 0,566). Найменший зв'язок між сформованістю професійно-педагогічної культури студентів та їх інтересом до професійної діяльності (r = 0,293).

Пояснюючи цей факт, можна припустити, що інтерес як психологічний феномен визначає лише загальну спрямованість пізнавальної активності у сфері професійної діяльності вчителя у цілому, тоді як професійно-педагогічна культура складає особливий спосіб відображення цієї сфери у свідомості людини. Без цілеспрямованого оволодіння певними методами виокремлення і структурування у певних знаннях вона може і не потрапити у сферу загальних інтересів особистості.

Отже, наведений аналіз результатів формувального етапу експерименту підтверджує правомірність нашого припущення про ефективність визначених педагогічних умов у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів та доцільність реалізації на засадах практико-орієнтованого підходу.

Висновки з четвертого розділу

Аналіз нормативних документів, які визначають зміст теоретичної і практичної підготовки вчителів початкових класів до професійної діяльності, емпіричні дані засвідчують, що їх професійно-педагогічна культура не є предметом і метою цілеспрямованого формування. Означена культура формується у вчителів-практиків переважно під впливом досвіду роботи у початковій школі, але при цьому не виходить за межі остенсивних форм її існування. Вищі – імперативні та аксіологічні, форми професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів вимагають створення в процесі їхньої підготовки до професійної діяльності спеціальних умов.

Наші дослідження показали, що формування професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів у процесі підготовки у вищому навчальному закладі до професійної діяльності забезпечувалося сукупністю педагогічних умов, які передбачали:

- відображення у змісті навчальних предметів професійно-педагогічної культури вчителя буде як соціально та історично обумовленого феномена;
- використання у навчальному процесі пізнавальний ситуацій, що

спонукають майбутніх учителів до усвідомлення змісту і засобів професійної діяльності крізь призму їхньої відповідності історичним і соціальним обставинам;

- впровадження інтерактивних форми навчання, що сприяють набуттю майбутніми учителями особистого досвіду організації навчання і виховання учнів за відповідними культурними зразками і нормами професійної діяльності.

Реалізація першої педагогічної умови забезпечувалася доповненням змісту навчальних дисциплін педагогічного циклу артефактами, еталонами і нормативами, які визначали цілі професійної діяльності вчителя у початкових класах, регламентували способи і засоби їх досягнення у певних історичних і суспільних обставинах.

Друга педагогічна умова зосереджувала увагу студентів на змісті пізнавальних ситуацій, на матеріалі яких відбувалось усвідомлення майбутніми вчителями мінливості цілей, способів і засобів професійної діяльності, їх зумовленості певними суспільними обставинами, особливостями мислення суб'єктів цієї діяльності, їх соціальним статусом і цінностями, що стверджуються. У процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до професійної діяльності їх реалізація забезпечувалась цілеспрямованим добором і аналізом таких ситуацій, які можуть бути метою самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів або їхньої науково-дослідної роботи.

Третя педагогічна умова реалізувалась у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи через використання в начальному процесі різноманітних ділових, організаційно-діяльнісних ігор, дискусій, зміст і завдання яких вимагали визначення власної позиції щодо вирішуваної проблеми, вміння її презентувати і аргументувати, виходячи з різних обставин, наявної інформації, еталонів і нормативів, що регламентують свободу дій у цій ситуації та визначеній їх позиції.

Практико-орієнтований підхід, на засадах якого реалізувалися педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів, посилював спрямованість пізнавальної діяльності майбутніх учителів

початкових класів на усвідомлення культурно-історичної обумовленості цілей і засобів професійної діяльності, її залежності від соцільних і суспільних обставин, досягнень наукової думки, розуміння призначення початкової освіти в суспільстві і розкитку дитини як особистості і суб'єкта власної життєдіяльності. У змісті підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності цей підхід відтворювавсь у критичному осмисленні фактів, у яких було представлено практичний досвід навчання і виховання дитини в умовах початкової школи, обставин, що сприяли створенню такого досвіду, його цінності для минулого часу, теперішнього і майбутнього.

Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів забезпечувався їхнім умінням працювати з різноманітними текстами, в яких було відтворено певний досвід організації професійної діяльності вчителя з навчання і виховання дитини в початковій школі, аналізувати їх і критично оцінювати описаний досвід з погляду часу його створення та сучасності. В основу практико-орієнтованого підходу було покладено розуміння обумовленості практичної діяльності вчителя з навчання і виховання дітей у початковій школі суспільними нормами, що регламентують її цілі, зміст, способи здійснення, та власної позиції учителя щодо відтворення цих норм у роботі з дітьми.

Для поліпшення якості педагогічної освіти визначено педагогічні умови, доведено, що їх реалізація на засадах практико-орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів забезпечувала ефективне формування у них професійно-педагогічної культури. За даними експериментального дослідження, оптимального рівня її сформованості, який виявлявся в оволодінні культурним досвідом навчання і виховання дитини у початковій школі в аксіологічних формах, досягли 16,6% студентів. Достатнього рівня, що виявився в усвідомленні культурного досвіду навчання і виховання учнів в початковій школі в імперативних формах, досягли 63,4% студентів. Решта - 20,00% студентів виявили сформованість професійно-педагогічної культури на критичному рівні, за яким відтворення культурного досвіду

відбувалося в остенсивних формах. Отже, у переважної кількості студентів (80,0%) професійно-педагогічна культура була сформована на рівнях, що потенційно сприяють подальшому розвитку та вдосконаленню досвіду професійної діяльності вчителя за навчання і виховання дітей у початковій школі.

Впровадження визначених педагогічних умов та їх реалізацію на засадх практико-орієнтованого підходу забезпечили формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи незалежно від індивідуальних особливостей, що зумовлені їх спрямованістю на професійну діяльність у певній сфері, інтересом до цієї діяльності. Проте самостійність і активність у начальній діяльності є чинниками, що позитивно вплинули на результати цього процесу.

ВИСНОВКИ

Науковий пошук спрямовувався на формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи на засадах практико-

орієнтованого підходу. Автором визначено сутність і структуру досліджуваного феномена, педагогічні умови її формування.

1. Сучасна парадигма освіти наголошує на підготовці підростаючого покоління як суб'єктів культури, що базується на органічному поєднанні природного і людського в самій людині. Багатий досвід, накопичений освітньою практикою і результатами наукових досліджень засвідчує, що ця парадигма не забезпечується трансляцією знань від старшого покоління до молодшого, відтворенням культурних здобутків минулого у змісті освіти. Культуровідповідність як принцип, головна ідея сучасного освітнього процесу, пов’язана з пошуками нових підходів у визначенні цілей освіти і способів їх досягнення.

Ретроспективний аналіз становлення системи підготовки вчителів початкової школи свідчить, що реформування початкової школи в другій половині XX століття позначилося на процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи у середніх і вищих навчальних закладах. Внесено зміни у зміст підготовки, кількість навчальних годин на вивчення предметів психологічного і педагогічного циклу; посилена практична спрямованість підготовки, включено нові навчальні дисципліни, нові методики навчання. Змінюється програма педагогічної практики, її тривалість; посилюється увага до науково-дослідної і самостійної роботи студентів.

Сучасний етап розвитку системи освіти визначається вимогами гуманізації, демократизації навчально-виховного процесу, його реалізації на засадах принципу культуровідповідності. Культурологічний підхід у дослідженні проблем педагогічної освіти розглядається як сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на освоєння і трансляцію педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності. При цьому домінуюче положення відводиться не спеціальним знанням, технологіям, а загальній і професійній культурі вчителя, що забезпечує його особистий розвиток, вихід за межі освоєної діяльності, здатність створювати і

передавати зразки поведінки, мислення і діяльності, що мають цінність для інших. Проте сучасні науково – теоретичні і прикладні аспекти розробки проблеми професійно-педагогічної культури вчителя не знайшли свого відтворення у змісті і технологіях його підготовки до професійної діяльності, яка здійснюється у навчальному процесі вищих навчальних закладів.

2. З урахуванням ознак культури, виявлених за результатами науково-теоретичного аналізу в дослідженні культура розуміється як сукупність штучних за природою, людських за походженням, соціальних за призначенням матеріальних об'єктів, у яких відтворено потреби, ідеї, образи світу людини, досвід їх виготовлення, використання та оцінювання в умовах соціальної взаємодії і співпраці. У культурі відбивається і стверджується здатність людини створювати свій власний світ, відмінний від світу природи.

Педагогічна культура є похідним від феномену «культура». За своїм змістом і формами вона представляє самостійний напрямок у розвитку практичної людської діяльності, що виконує в загальному контексті культури функцію збереження людського досвіду у створенні предметів культури у всьому їх різноманіття. Педагогічна культура - це сукупність штучних за природою, людських за походженням, соціальних за призначенням, різноманітних за формою і способом здійснення, об'єктивованих в особистості самої людини, практик навчання і виховання, у яких відтворено спосіб наслідування і збереження людського досвіду з виготовлення, використання та оцінювання в умовах соціальної взаємодії предметів культури.

Сутність педагогічної культури виявляється у навченій та вихованій відповідно різноманітних потреб і інтересів певних соціальних груп людині, здатної активно прилучатись до їх життєдіяльності; у традиціях сімейного, релігійного, конфесійного, ремісничого та іншого виховання, що складались в межах певних соціальних групп і виявляли особливості їхнього світогляду, мислення, ставлення до довкілля і самої людини; в цінностях, що визначали доцільність і спрямованість навчання і виховання людини в різних соціальних умовах; певних правилах поводження між учителем і його учнями, вчителем і

батьками, вчителем і соціальною групою, що залучала його до педагогічної діяльності; спеціальній мови, термінології, що кодує зміст педагогічної діяльності у творах народної педагогіки, наукових, релігійних, філософських трактатах; розкриває певний погляд на призначення людини навченої та вихованої, сутність педагогічної діяльності та вимоги щодо її організації.

3. У роботі розкрито сутність і структуру професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи. Професійно-педагогічна культура розглядається нами як особливий різновид педагогічної культури, в якому сконцентровано досвід спеціально організованої суспільної практики навчання і виховання підростаючого покоління у створених та інституалізованих суспільством закладах освіти для задоволення конкретних потреб, способів реалізації освітньої діяльності, соціальних вимог, що її нормують, та способів оволодіння даною діяльністю.

Носієм, джерелом створення і відтворення професійно-педагогічної культури є особлива професійна група педагогів, що диференціюється за ознакою спеціалізації у виконуваній діяльності в системі суспільного виробництва, закріпленого за цією професією освіті. Відтворюючи за своєю сутністю загальну структуру культури і виокремлюючись у надрах педагогічної культури, професійно-педагогічна культура вчителів початкової школи виявляє свою сутність через наявність артефактів, в яких відтворено досвід навчання і виховання дітей в умовах початкової школи, накопичений педагогічною діяльністю особливої професійно підготовленої групи вчителів; систему визначених правил, моральних норм поведінки, що регулюють і регламентують професійну діяльність вчителя початкових класів, його відносини з учнями, їхніми батьками та іншими учасниками педагогічного процесу; систему розпоряджень, наказів, що регламентують цілі, засоби, принципи здійснення професійної діяльності вчителя у початковій школі у вигляді навчальних планів, навчальних програм, підручників, методик навчання, інструкцій; систему цінностей, що визначають соціальний і професійний статус учителя початкової школи у суспільстві й системі освіти, його права і обов’язки, професійні вимоги

щодо його особистості; систему знань, де в знаковій формі відображено існуючі в суспільстві і в самій педагогічній дійсності уявлення щодо змісту початкового навчання, його ролі в розвитку дитини та її життєдіяльності; сутності, структури, змісту і технологій педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

4. Виокремлено складові професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів, якими є: когнітивний компонент, що утворюється з системи знань про цілі, призначення способи реалізації педагогічної діядльості в системі початкової освіти, дитину як об’єкта і суб’єкта освітнього процесу, способи використання цих знань у межах гуманістично спрямованої взаємодії учасників навчально-виховного процесу; діяльнісно-поведінковий компонент, що утворюється з системи культуровідповідних дій педагога, його поводження, навичок регулювання дій і вчинків усіх учасників педагогічного процесу; ціннісно-орієнтаційний компонент, як система моральних орієнтирів, настанов і мотивів, що визначають гуманістичну спрямованість дій учителя на забезпечення в освітньому середовищі природних прав і свобод, інтересів кожного учня та інших учасників педагогічного процесу.

В процесі соціального пізнання практика слугує не тільки критерієм істини, але й простором, де виявляється активність суб’єкта, діалектика об'єкт-суб’єктної взаємодії, її цінність для інших суб’єктів. У гуманітарному знанні практика визначає його істинність, достовірність для певних історичних умов.

5. Обґрунтовано практико-орієнтований підхід як методологічний концепт формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи. З погляду практико-орієнтированого підходу, соціальна дійсність постає як сукупність людських практик, навичок, умінь, способів дії, звичаїв, сформованих у певній культурі, в яких представлено її конкретний зміст і сенс. Будь-яка практика – це упорядкована сукупність реальних дій, знань, навичок і вмінь, сконцентрованих у певних точках соціального простору в межах виконання людиною конкретних соціальних ролей. Тільки оволодіваючи набором практичних дій, представлених у культурі, людина набуває своєї

соціальної визначеності,соціального статусу.

Методологія практико орієнтованого підходу спирається на дослідження різноманітних практик навчання і виховання і забезпечується перебігом від пізнання теоретичних конструкцій соціальних явищ до конкретного дослідження самої реальності. Вона поєднує сутнісний підхід з описом конкретних явищ, соціальною структурою і діяльністю конкретних персон. У контексті практико-орієнтованого підходу культура постає відображенням взаємодії і взаємообумовленості трьох сфер: соціальної системи як сукупності умов для здійснення практики і відтворення соціальних ролей; індивіда, представленого сукупністю практичних навичок, умінь, ціннісних орієнтацій, способів мислення та свідомості; знакових систем як способів опредмечування, кодування ідеології людини, картини світу у її свідомості у створюваних предметах культури.

В практико-орієнтованому підході взаємообумовленість означених сфер виявляється через трансляцію практичного знання, його форму і зміст, у яких об'єктивовано та акумульовано індивідуальний досвід зі створення предметів культури засобами діяльності у досвід і свідомість інших суб'єктів культури.

Об'єктом пізнання у практико-орієнтованому підході виступає конкретна практика культуровідповідної і соціально доцільної діяльності вчителя з навчання і виховання дитини у системі початкової освіти, в початкових класах. Суб'єктом виступає сам учитель, його персона, особистість, усвідомлювана в контексті сучасних йому соціальних обставин і культури суспільства. Пізнання мети конкретизується в цілях та цінностях, що спонукали вчителя до навчання і виховання дитини і реалізовані у результатах його педагогічній діяльності. Результат практики діяльності вчителя пізнається через конкретні знання, уміння, навички, в яких виявляються навченість і вихованість його учнів. Засоби педагогічної діяльності складають інструменти (методики, підручники, прийми), за допомогою яких учитель досягав означених результатів. Завдання полягає в тому, щоб розпредметити суб'єктивні сенси, що об'єктивовані в текстах, виявити через текст його творця і таким чином зрозуміти його дух і

дух часу, коли він створював свій текст.

Мовою професійно-педагогічної культури виступають педагогічні поняття і категорії, які використовуються педагогами-професіоналами для позначення явищ педагогічної реальності, процесів і феноменів, що виявляють особливості організації та існування цієї реальності в умовах спеціального закладу освіти – початковій школі. Вміння однаковим способом кодувати повідомлення, що стає нормою для певної спільноти, професійного співтовариства забезпечує простір, у межах якого кожний член цього співтовариства встановлює і відчуває зв'язок зі своїми колегами.

Знаки та їх системи, за допомогою яких відбувається кодування повідомлень про реальні практичні дії вчителя з навчання і виховання стають не тільки засобами організації, опису практики певної діяльності вчителя, а й елементи самої професійно-педагогічної культури. Вони утворюють її духовний шар, що перетворює стихійну і невпорядковану практику педагогічної діяльності в упорядковану і керовану певними культурними нормами і еталонами практику професійно-педагогічної діяльності.

6. У дослідженні виявлено й обгрунтовано педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи які передбачають відображення у змісті навчальних предметів професійно-педагогічної культури вчителя як соціально, історично та суб’єктно-персоніфікованого феномена; використання у навчальному процесі пізнавальних ситуацій, що спонукають майбутніх учителів до усвідомлення змісту і засобів професійної діяльності крізь призму їхньої відповідності історичним і соціальним обставинам; впровадження інтерактивних форм навчання, що сприяють набуттю майбутніми учителями особистого досвіду організації навчання і виховання учнів за відповідними культурними зразками і нормами професійної діяльності.

Реалізація першої педагогічної умови забезпечувалася доповненням змісту навчальних дисциплін педагогічного циклу артефактами, еталонами і нормативами, які визначали цілі професійної діяльності вчителя у початкових класах, регламентували способи і засоби їх досягнення у певних історичних і

суспільних обставинах. Друга педагогічна умова зосереджувала увагу на способах мислення у межах пізнавальних ситуацій, на матеріалі яких відбувалося усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи мінливості педагогічної мови щодо позначення цілей, способів і засобів професійної діяльності, їх зумовленості певними суспільними обставинами, особливостями мислення суб'єктів цієї діяльності, їх соціальним статусом і цінностями, що стверджуються. У процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до професійної діяльності її реалізація забезпечувалася добором і спеціальним аналізом таких ситуацій в процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності і науково-дослідної роботи студентів. Третя педагогічна умова реалізувалася в процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів через використання в начальному процесі різноманітних ділових, організаційно-діяльнісних ігор, дискусій, зміст і завдання яких спонукали майбутніх учителів до визначення власної позиції щодо вирішуваної проблеми, вміння її презентувати і аргументувати, виходячи з різних обставин, наявної інформації, еталонів і нормативів.

Практико-орієнтований підхід, на засадах якого реалізувалися означені педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів, посилював спрямованість пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів на усвідомлення культурно-історичної обумовленості цілей і засобів професійної діяльності, її залежності від соціальних і суспільних обставин, досягнень наукової думки, розуміння призначення початкової освіти в суспільстві і розвитку дитини як особистості і суб'єкта власної життєдіяльності. У змісті підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності даний підхід відтворювався через рефлексію і критичне осмислення студентами фактів, в яких відображено практичний досвід навчання і виховання дитини в умовах початкової школи, обставин, що сприяли створенню такого досвіду, його цінності для минулого часу, теперішнього і майбутнього.

Практико-орієнтований підхід в формуванні професійно-педагогічної

культури майбутніх учителів початкової школи забезпечувався їх вмінням працювати з різноманітними текстами, у яких відтворено певний досвід організації професійної діяльності вчителя з навчання і виховання дитини у початковій школі, аналізувати їх і критично оцінювати описаний досвід з погляду часу його створення та сучасності. В основі практико-орієнтованого підходу лежить розуміння обумовленості практичної діяльності вчителя з навчання і виховання дітей у початковій школі суспільними нормами, що регламентують її цілі, зміст, способи здійснення, та власної позиції вчителя щодо відтворення цих норм у роботі з дітьми. Отже, як методологічний концепт, практико-орієнтований підхід в процесі формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи забезпечував усвідомлення зв'язку і взаємообумовленності сучасної педагогічної теорії здобутками педагогічної практики.

7. Визначено критерії та схарактеризовано рівні сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи.

Рівні сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи на засадах практико-орієнтованого підходу було визначено:

за критерієм обізнаності за показниками знань про історичний досвід навчання і виховання дитини в початковій школі; вимоги, що визначають зміст і організацію навчання і виховання дитини в початковій школі; вимоги, що визначають способи взаємодії з учнями в процесі навчання і виховання; систему суспільних нормативів, що регламентують діяльність вчителя у початкових класах; методики і технології навчання і виховання учнів в початковій школі;

за критерієм навченості за показниками уміння використовувати різноманітний педагогічний досвід у навчанні і вихованні дитини в початковій школі; обґрунтовувати свої дії вимогами щодо змісту навчання і виховання дитини в початковій освіті; проводити навчання і виховання дітей у різноманітних організаційних формах; користуватися нормативними документами при плануванні і розробці перспективних і поточних планів

роботи з дітьми; здійснювати навчання і виховання дітей за різними методиками і педагогічними технологіями;

за критерієм схильності за показниками настанов, що засвідчують про наявність особистих цілей професійної діяльності вчителя; ставлення до дитини як суб'єкта навчально-вихованого процесу; особиста відповідальність за результати навчання і виховання дитини в початковій школі; критичне ставлення до власної професійної діяльності та її результатів; творче ставлення до способів організації навчально-виховного процесу та їх удосконалення.

Визначені педагогічні умови та їх реалізація на засадах практико-орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи забезпечували ефективне формування у них професійно-педагогічної культури.

8. Аналіз результатів дослідження підтвердив ефективність розробленої і науково обгрунтованої експериментальної технології формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи на засадах практико-орієнтованого підходу та методики її реалізації у навчально-виховному процесі.

За результатами формувального експерименту високого рівня сформованості професійно-педагогічної культури, що виявляється в її аксіологічних формах, досягли 16,6% майбутніх учителів початкової школи; середнього, що виявляється в імперативних формах культури - 63,4%. Низький рівень сформованості професійно-педагогічної культури, що виявляється в остенсивних формах, було зафіксовано у 20,00% майбутніх учителів. Отже, у переважної кількості студентів (80,0%) педагогічні умови, реалізовані на засадах практико-орієнтованого підходу забезпечували формування професійно-педагогічної культури на рівнях, що потенційно сприяють її подальшому розвитку та удосконаленню.

Результати формувального експерименту підтвердили, що впровадження визначених педагогічних умов та їх реалізація на засадах практико-орієнтованого підходу забезпечували формування професійно-педагогічної

культури майбутніх учителів початкових класів незалежно від індивідуальних особливостей, що зумовлені їх спрямованістю на професійну діяльність в певній сфері та інтересом до цієї діяльності. Проте самостійність і активність студентів у начальній діяльності є чинниками, що позитивно впливають на результати цього процесу.

9. Проведене дослідження не вичерпує усіх проблем, пов'язаних з формуванням професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи. Подальшого уточнення потребують компоненти і показники означеної культури, їх змістове наповнення, залежність рівнів сформованості професійно-педагогічної культури від особистісних якостей вчителя, його свідомості і способів мислення, спрямованості його позиції у професійній діяльності, компетентності і професіоналізму. Перспективи дослідження проблеми формування професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів ми вбачаємо у розробці технології практико-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи, перевірки її ефективності на матеріалі різних навчальних предметів та з урахуванням цілей різних освітньо-кваліфікаційних програм підготовки вчителів у вищій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдулина Л. Б. Формирование познавательных умений учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. на

соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 – дошкольная педагогика / Л. Б. Абдулина. - М.: РГБ, 2003.- 18 с.

2. Абрамова Н. Т. Ценности образования, новые технологии и неявные формы знания / Н. Т. Абрамова. // Вопросы философии. – 1988. – № 6. – С. 58–65.

3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 337 с.

4. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1991. – 299с.

5. Аванесова Г. А. и др. Морфология культуры. Структура и динамика. / Г. А. Аванесова. – М.: Наука, 1994. – 415 с.

6. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956 - 1996 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. / К. Б. Авраменко / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 2002. — 20 с.

7. Адольф Л. Л. Формирование познавательной активности учителя начальных классов в процессе его профессиональной подготовки: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Л. Л. Адольф. – М.: РГБ, 1995. – 16 с.

8. Аксенова Г. И. Формирование субъективной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: 13.00.08 – дошкольная педагогика / Г. И. Аксенова. – М., 1998. – 48 с.

9. Актуальные проблемы культуры XX в. / Под ред. В. И. Добрынина. – М., 1993. – 190 с.

10. Александрова Л. Ю. Педагогическая диагностика в системе совершенствования профессиональной деятельности учителя начальных классов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Л. Ю. Александрова. – М., РГБ, 2003. – 18 с.

11. Алексеев А. П. Познание через действие. Фрагменты экспериментальной социологии. / А. П. Алексеев. – М.: Наука, 1993. – 236 с.

12. Алексеев И. С. Понимание как философско-методологическая проблема / И. С. Алексеев // Вопросы философии. – 1986. - № 7. – С. 23 - 39

13. Алексеев Н. А. Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / Н. А. Алексеев. – Екатеринбург, 1997. – 42 с.

14. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям. / Амонашвили Ш. А. – М.: Изд-во Института практической психологии, 1998. – 544 с.

15. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. / Б. Г. Ананьев. – М.: Воронеж, 1996. – 384 с.

16. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. / В. И. Андреев– К., 1988. – Кн.1. – 568 с.

17. Андреев И. Л. Происхождение человека и общества. / И. Л. Андреев. – М.: Мысль, 1988 – 415с.

18. Андреева В. П. Повышение квалификации учителей начальных классов в условиях многопредметности преподавания в современной школе: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / В. П. Андреева. – М., РГБ, 2003. – 17 с.

19. Андреева Е. В. Особенности подготовки будущего учителя на основе антропологического подхода: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Е. В. Андреева. – М., 2003. – 16 с.

20. Андрущенко В.П. Модернізація освіти: політика і практика // Педагогіка і психологія. / В. П. Андрущенко. – 2002. – №3. – С. 12–15.

21. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. / О. С. Анисимов. – М.: Экономика, 1991. – 416 с.

22. Аносов І. П. Сучасний освітній процесс: антропологічний аспект / Монографія. / І. П. Аносов. – К: Твімінтор, 2003. – 391с.

23. Антология исследований культуры. - СПб: ИНФА, 1997 – 617с.

24. Антология педагогической мысли в России первой половины 19 века (до реформ 60-х гг.) / Сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560с.

25. Антология педагогической мысли в России второй половины 19 века – начала 20 века / Сост. П. А. Лебедев. – М.; Педагогика, 1990. – 608 с.

26. Антонова О. Є. Формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. Є. Антонова / Житомирський педагогічний університет ім. І .Франка. – Житомир, 2000. – 20 с.

27. Анцыферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л. И. Анцыферова // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – М., 1991. – С.27–42.

28. Аристотель. Сочинения. В 4-х т.- т.2 / Аристотель. М.: Мысль 1976. - 1983. – С.162

29. Арнольдов А. И. Человек и мир культуры. / А. И. Арнольдов– М.: Наука, 1992. – 237 с.

30. Артемьева И. Н. Формирование методической культуры будущих учителей начальных классов в контексте вузовской подготовки: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / И. Н.Артемьева. – М., РГБ, 2004. – 17 с.

31. Арябкина И. В. Личностно ориентированное эстетическое воспитание будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / И. В. Арябкина. – М., РГБ, 2001. – 16 с.

32. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. / А. Г. Асмолов. – М.: Воронеж, 1996. – 768 с.

33. Асташова Н. А. Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технология развития: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / Н. А. Асташова. – Брянск, 2001. – 51 с.

34. Ахлибинский Б. В., Храленко Н. И. Теория качества в науке и практике: Методологический анализ. / Б. В. Ахлибинский, Храленко Н. И. – Л.: Издательство ЛГУ, 1989. - 200с.

35. Байбакова О. Ю. Формирование готовности учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / О. Ю. Байбакова. – М., РГБ, 2005. – 18 с.

36. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – 636 с.

37. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. - №2. – С. 3-12.

38. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов (к вопросу о сущности педагогической культуры) / А. В. Барабанщиков // Советская педагогика, 1981. – №1. – С.71-78.

39. Баранова О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до попереджувально-корекційної роботи з учнями: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. А. Баранова / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. — К., 2001.—22с.

40. Барановська С. А. Підготовка вчителя початкових класів до музично- самоосвітньої діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / С. А. Барановська / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1998. – 20 с.

41. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования: Монография. / Е. С. Барбина. – К.: Вища школа, 1998. – 153 с.

42. Барулин В. С. Социальная философия. Общество как мир культуры. / В. С. Барулин. – Ч. 2. – М.: Мысль, 1993. – 236 с.

43. Батищев Г. С. Педагогическое понимание как сотворчество / Г. С. Батищев // Вестник высшей школы. – 1989. – № 8. – С. 58-63.

44. Батракова С. Н. Проблема самосознания учителя как «человека культуры» / С. Н. Батракова // Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2002. – №2. – С.148-158.

45. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. / М. М. Бахтин. – Л.: ЛГУ, 1976.

46. Бахтин М. М. Философская культура XX века. / М. М. Бахтин. – СПб., 1991. – Вып. 1. – 128 с.

47. Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. / А. П. Беляева.– СПб: Радом, 1997. – 226 с.

48. Бенин В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. / В. Л. Бенин - Уфа: Изд-во Башкир. гос. пед. ин-т, 1998.- 223 с.

49. Бердяев Н. А. Философия свободного духа. / Н. А. Бердяев– М.: «Книга», 1994. – 479 с.

50. Березина Е. А. Динамика личностного смысла в профессиональой деятельности учителя: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. філос. наук: 09.00.03 – социальная философия и философия истории / Е. А. Березина - М., 2003.- 20 с.

51. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. / Р. Бернс– М.: Прогресс, 1986. – 420 с.

52. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. / В. П. Беспалько– М.: Педагогика, 1995. – 276 с.

53. Бех І. Д. Виховання особистості. / І. Д. Бех - Кн. перша «Особистісно орієнтований підхід:теоретико-технологічні засади».- К.: Либідь, 2003.- 278 с.

54. Бех І. Д. Виховання особистості. / І. Д. Бех - Кн. друга «Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади».- К.: Либідь, 2003.- 342 с.

55. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – №3-4. – С. 157-162.

56. Бехтерев В. М. Избранные труды по психологии личности. / В. М. Бехтерев - В 2-х тт. – Т. 1. – СПб., 1999. – 256 с.

57. Библер В. С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. / В. С. Библер– М.: Политиздат, 1990. — 413 с.

58. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность. / В. С. Библер. – М.: Мысль, 1990. – 320 с.

59. Біда О. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. А. Біда. / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – 38 с.

60. Бим-Бад Б. М. Антропологические основания теории и практики современного образования / Б. М. Бим-Бад. – М.: ВТИИ, 1994. – 257 с.

61. Блауберг И. В., Юдин З. Г. Становление и сущность системного подхода. / И. В. Блауберг, З. Г. Юдин. – М: Наука, 1973. – 312 с.

62. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. / П. П. Блонский. – М.: Просвещение, 1961. – 395 с.

63. Богданов Е. Н. Формирование и развитие профессионально-нравственной культуры будущего учителя: автореф. дис. на соискание науч. степени док. психол. наук / Е. Н. Богданов. – М., РГБ, 1995. – 36 с.

64. Богданова І. М. Педагогічна інноватика: Навчальний посібник. / І. М. Богданова– Одеса: ТЄС, 2002. – 200 с.

65. Богоявленская Д. Б. Проблемы интеллектуальной активности. / Д. Б. Богоявленская– М., 1984. – 176 с.

66. Богоявленская Д. Б. Творческая личность, ее диагностика и поддержка / Д. Б. Богоявленская // Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы. – М., 1993. – С. 6-24

67. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі / А. М. Богуш /Монографія.- К.: Видавничий Дім «Слово», 2008.- 272 с.

68. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. / А. А. Бодалев– М.: Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.

69. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологические исследования). / Л. И. Божович– М.:Просвещение, 1968. – 464 с.

70. Большая советская энциклопедия: В 30-ти томах. / Гл. ред. А. М. Прохоров. - 3-е изд.- М.: Сов. энциклопедия, 1975.- Т.21.- С.155

71. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. / Я. Я. Болюбаш– К.: ВВП „Компас”, 1997. – 64с.

72. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. / Бондар В. І. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.

73. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37-43.

74. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. / Е. В. Бондаревская– Ростов – на – Дону, 2000. – 352 с.

75. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика. / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич– Москва – Ростов-на-Дону: ТЦ „Учитель”, 1999. – 560 с.

76. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение. Личностный аспект: автореф. дис. на соискание науч. степени док. психол. наук / Е. М. Борисова– М., РГБ, 1995. – 47 с.

77. Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура. / Б. С. Братусь– М.: Менеджер: Роспедагенство, 1994. – 60 с.

78. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. / А. А. Брудный – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 324 с.

79. Бружукова Н. М. Система подготовки будущего учителя начальных классов к педагогическому творчеству: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / Н. М. Бружукова– М., РГБ, 1993. – 18 с.

80. Брунер Дж. Психология познания. / Брунер Дж. – М.: Мир, 1977. – 422 с.

81. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. / А. В. Брушлинский– М.: Изд-во МГУ, 1994. – 108 с.

82. Будаева Л. М. Подготовка будущих учителей начальной школы к реализации развивающего обучения: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Л. М. Будаева– М., РГБ, 2003. – 18 с.

83. Буева Л. П. Человек, культура и образование в кризисном социуме // Философия образования: Сб. статей. / Л. П. Буева– М., 1996. – С. 76-90.

84. Булкин А. П. Культуросообразность образования: Педагогический опыт России ХУШ – ХХ вв.: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / А. П. Булкин– М., РГБ, 2003. – 49с.

85. Буткевич В. В. Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / В. В. Буткевич– М., РГБ, 1994. – 42 с.

86. Бухтина Т. П. Философско-культурологические образы человека и парадигмы образования: автореф. дис. на соискание науч. степени док. філос. наук: 09.00.13. – философская антропология и философия культуры / Т. П. Бухтина– Белгород, 2005. – 24 с.

87. Буя Т. А. Управление процессом формирования профессиональных умений и навыков будущих учителей начальных классов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Т. А. Буя– М., РГБ, 1997. – 18 с.

88. Быстрицкий Е. К. Личность в мире культуры: философско-онтологический подход. / Е. К. Быстрицкий– М.: Наука, 1990.- 207 с.

89. Вавилов Ю. П. Профессионально-личностное становление учителя начальных классов на стадии обучения в педагогическом вузе: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Ю. П. Вавилов– М., РГБ, 2005. – 36 с.

90. Важинський І. П. Становлення і розвиток педагогічної освіти в Центральній і Східній Україні (1802-1866 рр): Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / І. П. Важинський / Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2002. – 203 с. – Бібліогр.: с. 171-203.

91. Валиахметова Н. Р. Развитие профессионально-педагогического образования учителя начальной школы в России конца Х1Х – начала ХХ века: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / Н. Р. Валиахметова– М., 2004. – 17с.

92. Валицкая А. П. Современные стратегии образования / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2-3. – С. 32- 45

93. Васильєва М. П. Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / М. П. Васильєва / Харківський державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди – Харків, 1996. – 16 с.

94. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. / Ф. Е. Василюк– М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 199с.

95. Введение в педагогическую культурологию / Под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону, 1996. – 170 с.

96. Вдовенко В. В. Проблеми початкової освіти України у роботі педагогічних з'їздів (1861- 1920): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки / В. В. Вдовенко / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2005. – 21с.

97. Вежбицкая А. Язык. Культура.Познание. / А. Вежбицкая– М.: Пресс, 1996. – 416 с.

98. Вентцель К. Н. Свободное воспитание: Избр.труды / К. Н. Вентцель. -М.: А.П.О., 1993.-172 с.

99. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. / А. А. Вербицкий– М.: Высшая школа, 1991. – 206 с.

100. Видт И. Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / И. Е. Видт // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 3-6.

101. Видт И. Е. Введение в педагогическую культурологию. / И. Е.Видт– Тюмень: Изд-во Тюмен.гос. ун-та, 1999. – 104 с.

102. Виленский М. Я. Профессионально-педагогическая культура учителя как мера и способ его жизнедеятельности / М. Я. Виленский // Профессионально-педагогическая культура: сущность, структура, формирование: Матер. Всесоюзн.науч.конф. 13-15 сентября 1995 г. – М.: МОСУ, 1996.- С.31-37

103. Вільш І. Детермінанти професійного пристосування / І. Вільш // Неперервна професійна освіта: Теорія і практика/ Науково-методичний журнал. – 2001. – Вип. 2. – С.21-32.

104. Власенко С. П. Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / С. П. Власенко / Національний пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2002. — 21 с.

105. Войшвилло С. К. Понятие как форма мышления. / С. К. Войшвилло - Л.:ЛГУ, 1989 – 240с.

106. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: Дис.д-ра психол.наук / Е. Н. Волкова– М., 1998. – 302 с.

107. Вонсович В. П. Підвищення ефективності внутрісеместрового контролю знань майбутніх вчителів початкової школи (на матеріалі теорії освіти і навчання): Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / В. П. Вонсович / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 213с.

108. Востриков А. А. Теория, технология и методика продуктивной педагогики в начальной школе. / А. А. Востриков– Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1999. – 250 с.

109. Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. – М.: ИТОП, 1996. – 269 с.

110. Вульфов Б. З. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя. / Б. З. Вульфов– М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1995. – 112 с.

111. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования / Г. Н. Шелоидрова (ред.). – М: Лабиринт, 1999. – 351с.

112. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры. Избр. псих. труды / Под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Институт практ. психол. – Воронеж.: МОДЭК, 1996. – 510 с.

113. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский //Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология.- 1991.- №4.- С.5-18.

114. Выжлецов Г. П. Аксиология культуры. / Г. П. Выжлецов - СПб.: Изд-во СПб. Ун-та, 1996.- 264 с.

115. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философии герменевтики. / Х. -Г. Гадамер– М.: Прогресс, 1988. – 699 с.

116. Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: автореф. дис. на соискание науч. степени док. філос. наук: 09.00.13. – философская антропология и философия культуры / Г. И. Гайсина– М., 2002. – 37 с.

117. Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности / О. С. Газман // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. Сб.науч.трудов. – М., 1989. – С.5-11.

118. Гамидов С. С. Профессионально-педагогическая направленность математической подготовки будущего учителя начальных классов в педвузе: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогіка / С. С. Гамидов– Баку, 1992. – 49 с.

119. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологи. / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко - М.: Просвещение, 1986.- 272 с.

120. Гарбузенко Л. В. Формування естетичної культури майбутніх учителів початкових класів засобами декоративно-ужиткового мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. В. Гарбузенко / Національний педагогічний університет ім. М.Драгоманова. — К., 2001. — 20 с.

121. Гегель Г. Феноменология духа. Система наук / Г. Гегель /Сочинения. – М.: Соцэгиз, 1959. – Т.4.- 440 с.

122. Гегель Г. Философия духа / Г. Гегель // Сочинения. – Т. 3. – М., 1965. – 196 с.

123. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Наука логики / Г. Гегель / Сочинения.- М: Мысль, 1975. - Т.1. – 452 с.

124. Геранзон Б. Практический интеллект / Б. Геранзон // Вопросы философии. – 1998. – № 6. – С.78 - 83

125. Герасименко В. А. Личностное знание и научное творчество. / В. А. Герасименко– Минск, 1989. – 206 с.

126. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 448с.

127. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когитологии. / В. И. Гинецинский– Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. — 142 с.

128. Глас Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. / Дж. Глас, Дж. Стенли– М.: Прогресс, 1976. – 495 с.

129. Голенков С. Культура, смысл, сознание. / С. Голенков / Монография. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 1996. – 120 с.

130. Головнева Е. В. Оптимизация процесса формирования личности студента в системе подготовки учителей начальных классов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Е. В. Головнева– М., РГБ, 2005. – 21 с.

131. Голубева Т. В. Подготовка учителя начальних классов к использованию приемов театрализации в обучении школьников: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Т. В. Голубева– Калининград, 2002. – 18 с.

132. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Ф. Н. Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. - № 1. – С. 100-111.

133. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. / С. У. Гончаренко– К.: Либідь, 1997. – 373 с.

134. Горбенко В. В. Формирование основ профессионализма будущих учителей навальных классов в процессе внеаудиторной работы: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогіка и история педагогики / В. В. Горбенко– М., РГБ, 1998. – 18 с.

135. Горська О. О. Шляхи та засоби оволодіння майбутніми вчителями початкових класів педагогічною технікою: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / О. О. Горська / Черкаський держ. ун-т ім. Б. Хмельницького – Черкаси, 1997. – 16 с.

136. Горшкова В. В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогіка и история педагогики / В. В. Горшкова– СПб., 1992. – 37с.

137. Григорьева С. Г. Подготовка будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / С. Г. Григорьева– М., РГБ, 2003. – 17 с.

138. Григорьева С. Л. Философский анализ процесса обучения как способа освоения культуры: автореф. дис. на соискание науч. степени канд.

филос. наук. 09.00.08. – дошкольная педагогика / С. Л. Григорьева– М., РГБ, 1995. – 18 с.

139. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика початкової освіти / В. М. Гриньова / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 2001. — 45 с.

140. Гулиева С. А. Педагогические формы и технологии формирования профессионально-педагогической культуры студентов – будущих учителей начальных классов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики / С. А. Гулиева– М., РГБ, 2002. – 17с.

141. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. / В. Гумбольдт – М.: Мир, 1985. – 472 с.

142. Гунько С. О. Формування системи знань про інформаційні технології у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / С. О. Гунько /Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова – К., 1999.- 20 с.

143. Гуревич П. С. Философия культуры. / П. С. Гуревич – М.: АО "Аспект-Пресс", 1994. – 315 с.

144. Гурьева Н. А. Подготовка будущего учителя начальных классов к разрешению педагогических конфликтов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Н. А. Гурьева– М., РГБ, 2001. – 18 с.

145. Гусев С. С., Тульчинский Г. Л. Проблемы понимания в философии. / С. С.Гусев, Г. Л. Тульчинский– М.: Политиздат, 1986. – 178 с.

146. Гусева Н. В. Культура. Цивилизация. Образование: социальнофилософский анализ оснований развития человека в контексте

цивилизации и культуры. / Н. В. Гусева– М.: Традиции и современность, 1992. – 205 с.

147. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В.Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

148. Давыдович В. Е., Жданов Ю. А. Сущность культуры. / В. Е. Давыдович, Ю. А. Жданов– Ростов-на-Дону, 1979. – 246 с.

149. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования гуманитарных образовательных пространств: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / А. Я. Данилюк– Ростов-на-Дону, 2001. – 37 с.

150. Дарманська І. М. Правова підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / І. М. Дарманська / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди – К., 2004. – 36 с.

151. Дахнин А. Н. Культура в педагогике и педагогика в культуре / А. Н. Дахнин //Стандарты и мониторинг в образовании.- 2004.- №6.- С.51-58.

152. Демидова Н. В. Педагогические условия профессиональной подготовки учителя начальных классов к решению педагогических задач: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Н. В. Демидова– Череповец, 2000. – 17 с.

153. Денисенко В. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / В. В.Денисенко / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди - К., 2005.- 18 с.

154. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма. / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина– М.: Изд-во ЛГУ, 1993. – 168 с.

155. Димов В. М. Современные образовательные парадигмы учения о человеке / В. М. Димов // Социально-политический журнал. - 1997. - № 2. - С.108-115.

156. Дистервег А. Природосообразность и культуросообразность в обучении / А. Дистервег // Народное образование. – 1998. – № 7-8. – С. 193-197.

157. Дмитриев А. Е., Львов М. Р. Концепция подготовки учителей начальных классов / А. Е. Дмитриев, М. Р. Львов // Начальная школа. – 1990. – № 7. – С. 64.

158. Довженко Т. О. Словесні методи навчання у діяльності початкових шкіл України другої половини XIX століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Т. О. Довженко / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2002. – 19 с.

159. Докучаєва В. В. Формування конструктивного мислення майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки / В. В. Докучаєва / Інститут пед. і псих. проф. освіти АПН України – К., 1994. – 17 с.

160. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога. – Дис. док. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. А. Дубасенюк / ІПППО АПН України. – К., 1996. – 444 с.

161. Дубина Л. Г. Використання театральної педагогіки в підготовці майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. Г. Дубина /Національний педагогічний університете ім. М. Драгоманова - К., 2005.- 20 с.

162. Дубова М. В. Дидактический аспект формирования методологической культуры студентов - будущих учителей: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки / М. В. Дубова– М., РГБ, 2004. – 22 с.

163. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики / К. М. Дурай-Новакова– М., РГБ, 1983. – 36 с.

164. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. / Дж. Дьюи – М., 1921. – 272 с.

165. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя / М. Б. Євтух // Педагогічна газета. – 2002. – №8-9. – С. 7.

166. Ерасов Б.С. Социальная культурология. Ч. 1,2. / Б. С. Ерасов– М., 1994. – 262 с.

167. Єрмакова С. С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / С. С. Єрмакова /Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т (м. Одеса) ім. К.Д.Ушинського. – О., 2003. – 20 с.

168. Єршова Л. М. Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець XVIII - початок XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Л. М. Єршова / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2002. – 20 с.

169. Зазыкин В. Г., Чернышев А. П. Акмеологические проблемы профессионализма. / В. Г. Зазыкин, А. П. Чернышев– М., 1993. – 148 с.

170. Закон України „Про вищу освіту” // Освіта. – 2002. – 20-27 лютого. – С.5-12.

171. Замашкина О. Д. Проблеми розвивального навчання молодших школярів в українській педагогічній науці (60-90 рр. XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / О. Д. Замашкина/ Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2005. – 20 с.

172. Занков Л. В. О начальном обучении. / Л. В. Занков. М.: АПН РСФСР, 1963. – С. 191.

173. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. / А. В. Запорожец. В 2-х т. – М., 1986. – Т. 1. – С. 320.

174. Захарченко Е. Ю. Становление педагогической культуры молодого учителя / Е. Ю. Захарченко. // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 45-50.

175. Захарченко Е. Ю. Педагогическая и культурно - образовательная ситуация / Е. Ю. Захарченко //Педагогика.– № 3.– 1999.– С. 69 - 73.

176. Зеленцова А. В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / А. В. Зеленцова– Волгоград, 1996.–21с.

177. Зимакова Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / Л. В. Зимакова / Луганський державний педагогічний університет ім. Т. Шевченка– Луганськ, 2003.– 20 с.

178. Зинова Л. Ю. Формирование профессионально-гуманитарной готовности будущего учителя начальных классов к работе в поликультурном социуме: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогіка / Л. Ю. Зинова–М., РГБ, 2003. – 17 с.

179. Зинченко В. П. Предисловие к книге Ф. Е. Василюка «Психология переживания». / В. П. Зинченко. - М., 1984. –С. 5- 14.

180. Злобин Н. С. Культура и общественный прогресс / Н. С.Злобин. — М.: Наука, 1980. – 304 с.

181. Золкина И. Г. Развитие личности будущего учителя как субъекта педагогической культуры: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / И. Г. Золкина– Оренбург, 2002.– 18 с.

182. Иванова Т. В. Культурологический подход в формирование общей культуры студентов – будущих учителей: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / Т. В. Иванова - М., РГБ, 2003.- 21 с.

183. Івлієва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. – теорія і методика професійної

освіти / О. М. Івлієва / Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова - К., 2001.- 20 с.

184. Игагина З. В. Подготовка будущего учителя начальных классов к осознанному выбору вариативной системы обучения: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / З. В. Игагина – Волгоград, 2004.– 18 с.

185. Игнатова И. В. Воспитание культуры умственного труда у будущего учителя начальных классов : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / И. В. Игнатова– М., РГБ, 2004.– 17 с.

186. Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991.-464 с.

187. Ильин Г. Л. Образование и культура. / Г. Л. Ильин – М.: Пресс, 1992. – 168 с.

188. Ильясов И. И. Структура процесса учения. / И. И. Ильясов – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 167 с.

189. Инкина Ю. М. Подготовка учителей начальных классов к формированию мотивации учения школьников: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Ю. М. Инкина– Астрахань, 2001.– 16 с.

190. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. / И. Ф. Исаев– М.: Белгород, 1993. – 219 с.

191. Истомина Н. Б., Соловейчик М. С. Деятельностный подход к методологической подготовке учителя начальных классов / Н. Б. Истомина, М. С. Соловейчик // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1991. – Вып. 1. – С. 36 - 44.

192. Каган М. С. Философия культуры. / М. С. Каган— Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1996. — 416 с.

193. Каган М. С. Философская теория ценности. / М. С. Каган– С.-Пб., 1997.– 205 с.

194. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої освіти автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти /Н. В. Казакова/ Інститут пед. і псих. проф. освіти АПН України.- К., 2005.- 20 с.

195. Казанжи І. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / І. В. Казанжи / Південноукр. держ. пед. ун-т им. К. Д. Ушинського – Одеса, 2002.– 20 с.

196. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество./ В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров – М., 1990. – 140 с.

197. Кант И. Сочинения. В 6-ти т.– Т.4. / И. Кант. – М.: Мысль, 1965. – 544 с.

198. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред А. М. Арсеньева. – М., 1982. – 704 с.

199. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования// Избр. пед.сочинения. / П. Ф. Каптерев– М.: Педагогика, 1982. – 368 с.

200. Карпова Э. Э. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / Э. Э. Карпова– М., РГБ, 1993.– 36 с.

201. Кебина Н. А. Смыслообразующие основы формирования и самореализации личности: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: 09.00.11. – социальная философия / Н. А. Кебина– М., РГБ 2004. – 44 с.

202. Кекух Л. В. Формування стимулів до педагогічної творчості у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. В. Кекух / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 2001. — 22 с.

203. Киричук О. В. Психологія особистості. / О. В. Киричук. - К.: ІПК ДСЗУ, 2003. – 46 с.

204. Кичук Н. В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки : Дис. док. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / Н. В. Кичук / НДІ педагогіки України – К., 1993. – 386 с.

205. Кларин М. В. Инновации в обучении. Метафоры и модели. / М. В. Кларин– М., 1997. – 212 с.

206. Клехо Ю. Я. Образовательный императив. / Ю. Я. Клехо– М.: Изд-во Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 368 с.

207. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. / Е. А. Климов– Ростов-на-Дону, 1996.– 512 с.

208. Князева Е. В. Развитие педагогической одаренности будущих учителей начальных классов в художественной-творческой деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Е. В. Князева - Волгоград, 2005.- 17 с.

209. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. - № 12. – С.36-48.

210. Кобилянська Л. І. Становлення і розвиток українських народних шкіл на Західній Україні (70-ті рр.ХУІІІ – початок ХХ століття): Дис. канд.пед.наук: 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки / Л. І. Кобилянська / Чернівецький держ. ун-т ім. Федьковича – Чернівці, 1998.– 220 с. – Бібліогр.: с.170-186

211. Ковалев В. П. Формирование профессиональной готовности учителя начальных классов к работе в малокомплектной сельской национальной

школе: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / В. П. Ковалев - М., 1998.- 42 с.

212. Ковчина І. М. Реформування загальної середньої і педагогічної освіти у 80-90-х роках ХХ ст..: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / І. М. Ковчина / Інститут педагогіки АПН України.- К., 1997.- 168 с.

213. Коган Л. Н. Культурная деятельность./ Л. Н. Коган– М.: Мысль, 1981. – 234 с.

214. Коган Л. Н. Теория культуры. / Л. Н. Коган– Екатеринбург, 1993. – 256 с.

215. Колесников В. А. Онтологические основания образования: личностно-деятельностный подход: автореф. дис. на соискание науч. степени док. филос. наук: 09.00.01 – онтология, гносеология, феноменология / В. А. Колесников– Иркутск, 2005. – 38 с.

216. Коляда Н. М. Розвиток недільних шкіл в Україні (друга половина XIX - початок ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01– общая педагогика и история педагогики / Н. М. Коляда / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004. – 20 с.

217. Комарова І. І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування. Дис. канд.пед.наук.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / І. І. Комарова/ Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка – Тернопіль, 2000. – 189 с.

218. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Я. А. Коменский– Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.

219. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Колектив авторів: Н. М. Бібік, О. І. Локшина, О. В. Овчарук та ін. / Під заг. ред. О. В. Овчарук.- Київ,: вид-во «К.І.С.», 2004.- 111 с.

220. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогических институтов к профессиональной деятельности.: автореф. дис. на соискание науч. степени док.

пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики / Л. В. Кондрашова / НИИ общей педагогики АПН СССР. – М., 1987. – 34 с.

221. Конев В. А. Культура и архитектура педагогического пространства/ В. А. Конев // Вопросы философии. – 1996. – № 10. – С. 46-57.

222. Конев В. А. Диалектика культуры как диалектика порождения / В. А. Конев // Диалектика культуры. – СПб – Куйбышев: Изд-во Куйб. ун-та, 1982. – С. 40-41

223. Коненкова Л. П. Основы мультикультуральной подготовки будущих учителей начальных классов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 / Коненкова Л. П. – М., 2004. – 20 с.

224. Конышева Т. Ф. Социально-философские основания культуры человека: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филос. наук: 09.00.11. – социальная философия / Т. Ф. Конышева– Омск, 2004. – 17 с.

225. Копылова А. О. Совершенствовавние психолого-педагогической подготовки учителя в условиях практико-ориентированного образовательного процесса: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 – дошкольная педагогика / А. О. Копылова– Улан-Удэ, 2004.– 18 с.

226. Корж Л. В. Освітня діяльність земств Харківської губернії (в кінці XIX – початку XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки / Л. В. Корж/ Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди – Харків, 1999.– 20 с.

227. Коржова Л. С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. С. Коржова / Криворіз. держ. пед. ун-т. — Кривий Ріг, 2002. — 23 с.

228. Коршунов А. М., Мантатов В. В. Диалектика социального познания. / А. М. Коршунов, В. В. Мантатов – М.: Политиздат, 1988. – 383 с.

229. Костелянець Н. В. Подготовка будущего учителя начальных классов к реализации развивающего трудового обучения младших школьников: автореф.

дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / Н. В. Костелянець /Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка – Кировоград, 1998.– 20 с.

230. Костюк Г. С. О психологии понимания / Г. С. Костюк // Избранные психологические труды. – М., 1988. – 492 с.

231. Костюк Г. С. Навчально-виховний процесс і психічний розвиток особистості / За ред. Л. Н. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.

232. Котух Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативних умінь учнів в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н. В. Котух / Інститут педагогіки АПН України.– К., 2004.– 39 с.

233. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление / М. Коул, С. Скрибнер / Пер. с англ. – М.: Мысль, 1977. – 262 с.

234. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. / В. В. Краевский– Самара, 1994. – 116 с.

235. Крамаренко А. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / А. М. Крамаренко / Луганський державний педагогічний університет ім. Т. Шевченка – Луганськ, 2002.– 17 с.

236. Краткая философская энциклопедия. – М.: Прогресс, 1994.- 549 с.

237. Крылова Н. Б. Культурология образования. / Крылова Н. Б. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

238. Кудрявцев В. Т., Слободчиков В. И., Школяр Л. В. Культуросообразное образование: концептуальные основания. / В. Т. Кудрявцев, В. И. Слободчиков, Л. В. Школяр // Изв. Рос. акад. образования. – 2001. – № 4. – С.4-46.

239. Кузнецов В. Г. Герменевтика и гуманитарное познание. / В. Г. Кузнецов– М., 1991. – 192с.

240. Кузьмина И. Е. Научно-практические основания исследования гуманитарного качества профессиональной деятельности учителя: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / И. Е. Кузьмина– СПб., 1998. –19с.

241. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. / Н. В. Кузьмина– Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.

242. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя./ Н. В. Кузьмина – Гомель, 1976. – 58 с.

243. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан– СПб., 1993. – 148 с.

244. Кульневич С. В. Педагогика личности: от концепций до технологий / Учеб-практ.пособие / С. В. Кульневич. - Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. - 160 с.

245. Культура жизни личности: Проблемы теории и методологии социально-психологического исследования / Ред. Л. В. Сохань и др. – К., 1988. – 192 с.

246. Культура, культурология и образование. Материалы «Круглого стола» // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С. 3-56.

247. Культура на пороге III тысячелетия: Материалы IV Международного семинара в Санкт-Петербурге 30 ая-3 июня 1997. – СПб., 1998. – с.

248. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования / Под ред. И. Ф. Исаева. — Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 151 с.

249. Культурология / Под ред. Т. В. Драча. – Ростов-на-Дону, 1998. – 576 с.

250. Культурология XX век: Словарь. – Спб., 1997. – 640 с.

251. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. — Самара: Изд-во Сам.ГПУ, 2002. – 400 с.

252. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Кумбс Ф. Г. / Пер.с англ. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.

253. Кун Т. Структура научных революций / Т.Кун. — М.: Прогресс, 1977. -300 с.

254. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. / З. Н. Курлянд– Одесса, 1992. – 111 с.

255. Лапин Н. И. Проблема социокультурной трансформации // Вопросы философии. / Н. И. Лапин– 2000. – № 6. – С.3-17.

256. Леви-Стросс К. Структурная антропология. / Леви-Стросс К. – М., 1985. – 468 с.

257. Левина М. М. Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности. / Левина М. М. – Минск, 1996. – 232 с.

258. Легостаев И. И. Педагогические основы стандартизации и оперативной диагностики подготовки учителя: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. / Легостаев И. И. – М., 1998. – 43с.

259. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. / А. А. Леонтьев– М.: Знание, 1979. – 47 с.

260. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев– М.: Политиздат, 1975. – 300 с.

261. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999.–487 с.

262. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). / Д. А. Леонтьев– М.: Смысл, 1992. – 16 с.

263. Леонтьев Д. А. Динамика смысловых процессов / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 13-24.

264. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / А. Ф. Ліненко / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.- К., 1996. – 36 с.

265. Литвиненко С.А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / С.А.Литвиненко / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 37 с.

266. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы. / Д. С. Лихачев– Л.: ЛГУ, 1971. – 311с.

267. Лосев А. Ф. Философия, мифология, культура. / А. Ф. Лосев– М., 1991. – 478 с.

268. Лосев А. Ф. Знак, символ, миф. / А. Ф. Лосев // Труды по языкознанию. – М.:Изд-во МГУ, 1981. –

269. Лосский Н. О. Избранное. / Н. О. Лосский– М., 1991. – 338 с.

270. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. / Ю. М. Лотман– М., 1992. – 178 с.

271. Лугина Я. О. Интегративный подход к профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов в процессе обучения изобразительному искусству: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 – дошкольная педагогика / Я. О. Лугина– Омск, 2002.

272. Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20-30 роки XX століття): Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / В. А. Лук’янова / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2002. – 196 арк. – Бібліогр.: с. 170-196.

273. Лурия А. Р. Язык и сознание. / А. Р. Лурия М.: - Издательство МГУ, 1979. – 319с.

274. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української педагогіки / За ред. М. Г. Стельмаховича.– К.: ІЗМН, 1999. – 356с.

275. Ляудис В. Я. Инновационное обучение и наука. / В. Я. Ляудис– М.: Изд-во МГУ, 1992. – 238 с.

276. Мажар Н. Е. Теоретические основы развития творческой индивидуальности учителя: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед.

наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогіки / Н. Е. Мажар – М., 1996. – 39с.

277. Макаренко А. С. Твори у 7-ми тт. / А. С. Макаренко– Т. 5. – К.: Рад. шк., 1954. – 484с.

278. Малаканова Л. В. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності»: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. В. Малаканова / Полтавський державний педагогічний університет ім. В. Короленка – Полтава, 2000. – 22 с.

279. Малахов В. А. Культура и человеческая целостность. / В. А. Малахов– К., 1984. – 118 с.

280. Мамардашвили М. К. Формы и содержание мышления. (К критике гегелевского учения о формах мышления). / М. К. Мамардашвили– М., 1968.

281. Мамич О. Б. Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. / О. Б. Мамич / Інститут педагогіки і психології професійної освіти України– К., 2004.– 20 с.

282. Маркарян Э. С. Теория культуры и современной науки. / Э. С. Маркарян - М.: Мысль, 1983.–284 с.

283. Маркова А. К. Психология профессионализма./ А. К. Маркова– М.: Междунар.гуманит.фонд «Знание», 1996.– 308 с.

284. Маркович Д. Социология труда /Пер. с сербского /Общая ред. и послесловие Б. В. Князева.- М.: Прогресс, 1988.- С.303

285. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс - 2-е изд. - Т.23.– С.5 - 907

286. Маркушевская Е. А. Дидактико-методическая подготовка будущих учителей начальных классов к личностно ориентированной педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук:

13.00.08. – дошкольная педагогика / Е. А. Маркушевская – Волгоград, 2003.– 18 с.

287. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія / С. М. Мартиненко.- К.: КМПУ ісені Б. Д. Гринченка, 2008.- 434 с.

288. Маслоу А. Психология бытия. / А. Маслоу / Пер.с англ. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997.– 304 с.

289. Матвійчук Н. С. Підготовка вчительських кадрів в Україні (20-30 роки XX століття): Дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н. С. Матвійчук / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. - 217 л. – Бібліогр.: л. 156-168.

290. Матіяш В. В. Педагогічне краєзнавство в підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманітаризації навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В. В. Матіяш / Південноукр. держ. пед. ун-т им. К.Д.Ушинського (Одесса). - О., 1999. - 19 с.

291. Матияш Т. П. Сознание как целостность и рефлексия. / Т. П. Матияш – Ростов: Изд-во Ростовского университета, 1988. – 184 с.

292. Мацук Л. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до правового виховання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. О. Мацук / Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. — Тернопіль, 2002. — 20 с.

293. Межуєв В. М. Культура как предмет философского знания / В. М. Межуєв // Сб. к 80-летию профессора М.С. Кагана. Сер. «Мыслители».- Вып 4. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001.- С. 5- 31.

294. Мельник О. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. М. Мельник / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. — К., 2002. — 21 с.

295. Металова И. Г. Подготовка будущих учителей начальный классов к преподаванию иностранного языка в сельской национальной школе: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / И. Г. Металова– М., 2003.– 18 с.

296. Механизмы культуры. – М.: Наука, 1990. – 248 с.

297. Мещеряков Б. Г., Мещерякова И. А. Введение в человекознание. / Б. Г. Мещеряков, И. А. Мещерякова– М., 1994. – 320 с.

298. Мільто Л. О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки. – автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. О. Мільто/ ЦІППО АПН України. – К., 2001. – 20 с.

299. Мирошниченко В. В. Профессиональная подготовка учителей начальных классов к работе в национальной школе в поликультурном регионе: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 – дошкольная педагогика / В. В. Мирошниченко– М., 2003. – 17 с.

300. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. / Л. М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.–200 с.

301. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. / Л. М. Митина– М., 1994. – 216 с.

302. Мищенко А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: Дис. док. пед. наук.: 13.00.04 – теория и методика профессионального образования / А. И. Мищенко. –М.: МГУ, 1992. - 387 с.

303. Мищенко З. И. Дидактические основи подготовки учителя к корекционно-развивающему обучению младших школьников: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / З. И. Мищенко. – Курск, 2000. – 18 с.

304. Мищенко С. Л. Формирование профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к использованию информационных

технологий в обучении младших школьников: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. - дошкольная педагогика / С. Л. Мищенко – Курск, 2003. – 20 с.

305. Модель И. М., Модель Б. Профессиональая культура учителя: Социологический очерк. / Модель И. М., Модель Б. - Екатеринбург: Изд-во Екатеринбургского ун-та, 1992.- 115 с.

306. Моделі розвитку сучасної української школи / Матеріали Всеукраїнської наук.- практ. конф.- Київ: Вид-во «Фенікс», 2007.- 236 с.

307. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль / Пер. с франц.– М.: Прогресс, 1973. – 406с. С. 44-45.

308. Мустафина С. Ф. Формирование культуры логического мышления будущего учителя начальных классов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики / С. Ф. Мустафина– М., 2002.– 18 с.

309. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат. / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М., 1990. – 104 с.

310. Мясищев В. Н. Психология отношений. / В. Н. Мясищев– М.: Изд-во Прес, 1995. – 356 с.

311. На пути к теории научного знания / Отв. ред. В. И. Корюкин. М.: Наука, 1984. – 198 с.

312. Нагорная Г. А. Формирование у студентов педагогических вузов профессионального мышления: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики / Г. А. Нагорная – К., 1995. – 36 с.

313. Налимов В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности. / В. В. Налимов– М.: Изд-во «Прометей», 1989.–287 с.

314. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук:

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. Г. Настенко / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2002. — 22 с.

315. Невзоров М. Н. Теоретические основы проектирования антропо-ориентированного педагогического процесса: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / М. Н. Невзоров— Хабаровск, 1999. –37 с.

316. Никитина Н. А. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / Н. А. Никитина–Ульяновск, 2003. – 49с.

317. Никифоров А. Л. Деятельность – поведение - творчество //Деятельность: теория, методология, проблемы. / А. Л. Никифоров - М.: Политиздат, 1990, - С. 52-73

318. Николаева М. Н. Формирование технологической культуры учителя начальных классов в условиях индивидуально-творческого подхода: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / М. Н. Николаева– Волгоград., 1995. – 247 с.

319. Ничкало Н. Г. Педагог професійної школи / Н. Г. Ничкало / Збірник наукових праць. –Вип. 1. – К.: Науковий світ, 2001. – 346 с.

320. Новое качество высшего образования в современной России // Труды исследовательского центра / Под ред. Н. А. Селезневой и А. И. Субетто. – М., 1995. – 199 с.

321. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. – М., 1999. – 204 с.

322. Обозов Н. Н. Психологическая культура отношений. / Н. Н. Обозов– СПб., 1995. – 248 с.

323. Образование в поисках человеческих смыслов / Под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону, 1995. – 216 с.

324. Овакимян Ю. О. Теория и практика моделирования обучения. / Ю. О. Овакимян – М., 1989. – с.

325. Овчинникова М. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до варіативної організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / М. В. Овчинникова/ Луганський державний педагогічний ун-т ім. Т. Шевченка. — Луганськ, 2003. — 20 с.

326. Огурцов А. П. Рефлексия в науке и в обучении / А. П. Огурцов // Вопросы философии. 1986. – № 2.– С.

327. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – Изд. 7-е.. – / С. И. Ожегов М.: Советская Энциклопедия, 1968. – 900 с.

328. Онищук Л. А. Психолого-педагогічні умови підвищення професійної майстерності вчителя початкової школи: Дис. канд.пед.наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. А. Онищук / Інститут педагіки і психології професійної освіти АПН України.– К., 1998.– 162 л. – Бібліогр.: с.153-162

329. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. / А. Б. Орлов – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 230с.

330. Орлова Е. А. Введение в социальную и культурную антропологию./ Е. А. Орлова– М.: Изд-во МГИК, 1994. – с.18-20.

331. Основы психологии. Практикум / Ред.- сост. Л. Д. Столяренко. Изд. 2-е, доп. и прераб.- Ростов-на-Дону, 2003.- 704 с.

332. Оссовский В.Л. Ценности профессиональной деятельности: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. филос. наук. / В. Л. Оссовский– Киев, 1986.– 47 с.

333. Острогорский А. Н. Избранные педагогические сочинения. / А. Н. Острогорский– М.: Педагогика, 1985.–352 с.

334. Острянська О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. А. Острянська / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2002. — 20 с.

335. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору): Дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. М. Отич / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 256 с. – Бібліогр.: с. 176-194.

336. Оуэн Р. Избранные сочинения. Пер. с англ. / Р.Оуэн – М. – Л.: Учпедгиз, 1950. – 416 с.

337. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917-1941 г. / Под ред. Н. П. Кузьминой, Н. М. Колмаковой, З. И. Равкина. – М., 1980.–359с.

338. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века. / Под ред. Н. П. Кузьминой, Н. М. Колмаковой, З. И. Равкина. –М.: Педагогика, 1991. – 445с.

339. Пальшкова І.О. Методичні рекомендації до курсу «Нові педагогічні технології» для студентів спеціальності «Початкове навчання» / І. О. Пальшкова Одеса: ПДПУ, 1999.– 35 с.

340. Пальшкова І.О. Принципи побудови концептуальної моделі професійно-педагогічної діяльності / І. О. Пальшкова // Наука і освіта. – № 5-6. – Одеса, 2003.– С.109-113.

341. Пальшкова І. О. Методологічні засади вивчення проблеми професійно-педагогічної діяльності в системі вищої педагогічної освіти / І. О. Пальшкова // Педагогіка вищої та середньої школи / Збірник наукових праць.– Вип. 5.–Кривий Ріг: КДПУ, 2003. – С.12-19.

342. Пальшкова І. О. Методологічні засади формування професійно-педагогічної діяльності у майбутніх педагогів / І. О. Пальшкова // Педагогіка вищої та середньої школи / Збірник наукових праць (спеціальний випуск).– Вип. 6.– Кривий Ріг: КДПУ, 2003. – С.82-83.

343. Пальшкова І. О. Особливості застосування системного підходу до аналізу професійно-педагогічної діяльності / І. О. Пальшкова // Науковий вісник ПДПУ ім.К.Д.Ушинського. – Вип. 7-8.– Одеса, 2003.– С.118-127.

344. Пальшкова І. О. Поняття та сутність професійно-педагогічної діяльності / І. О. Пальшкова // Збірник наукових праць “Людинознавчі студії”.– Вип. 9.– Педагогіка.– Дрогобич, 2004.– С.26-38.

345. Пальшкова І. О. Вивчення особистості вчителя з позицій культурології / І. О. Пальшкова // «Наша школа».– № 2.– Одеса, 2004.– С.5-10.

346. Пальшкова І. О. Організація педагогічного керівництва формуванням професійно-педагогічної культури майбутнього педагога в період педагогічної практики / І. О. Пальшкова // Наука і освіта.– № 1.– Одеса, 2004. – С.109-113.

347. Пальшкова І. О. Особливості формування професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів / І. О. Пальшкова // Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції “Наука і освіта “2004” 10-25 лютого 2004р.– Том 40.– Стратегічні напрями реформування системи освіти. – Дніпропетровськ, 2004. – С.43-46.

348. Пальшкова І. О. Динаміка формування професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів / І. О. Пальшкова // Наука і освіта.– № 2.– Одеса, 2004.– С.91-95.

349. Пальшкова І. О. Організаційний аспект формуванням професійно-педагогічної культури майбутнього педагога в період педагогічної практики / І. О. Пальшкова // Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції “Динаміка наукових досліджень 2004”. 21-30 червня 2004р.– Том 26.– Педагогіка. – Дніпропетровськ, 2004. – С.29-32.

350. Пальшкова І. О. Педагогічна практика у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів / І. О. Пальшкова // Наука і освіта.– № 6-7.– Одеса, 2004.– С.209-212.

351. Пальшкова І. О. Зміна уявлень студентів про професійно важливі якості педагога в період педагогічної практики / І. О. Пальшкова // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “К.Д.Ушинський і сучасність: пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти” 21-22 жовтня 2004. – Том 1.– Одеса, 2004.– С.190-193.

352. Пальшкова І. О. Роль педагогічної практики в формуванні професійно педагогічної культури майбутніх педагогів / І. О. Пальшкова / Збірник наукових праць. // Всеукраїнська науково-практична конференція 27-29 квітня 2004 “Творча особистість учителя як передумова інноваційних процесів у початковій школі”. – Житомир, 2004.– С.57-64.

353. Пальшкова І. О. Педагогічні чинники формування професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів / І. О. Пальшкова // Науковий вісник ПДПУ ім.К.Д.Ушинського. – №3-4. – Одеса, 2004. – С.114-120.

354. Пальшкова І. О. Теоретичні засади формування професійно-педагогічної культури майбутнього / І. О. Пальшкова // Педагогіка вищої та середньої школи. – № 7.– Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – С. 61-70.

355. Пальшкова І. О. Теоретичні засади застосування практико-орієнтованого підходу при формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів / І. О. Пальшкова // Вісник Київського міжнародного університету. – Серія: Педагогічні науки. – Вип. 5. – Київ, 2004.– С.174-185.

356. Пальшкова І. О. Умови та етапи формування професійно-педагогічної діяльності вчителя / І. О. Пальшкова // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Вип. 17. – Ізмаїл, 2004. – С.91-96.

357. Пальшкова І. О. Використання практико-орієнтованого підходу у професійному навчанні майбутніх педагогів / І. О. Пальшкова // Педагогіка вищої та середньої школи.– № 8.– Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – С.81-88.

358. Пальшкова І. О. Форми прояву та компоненти професійно-педагогічної культури вчителя / І. О. Пальшкова // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 244. - Збірник наукових праць. Педагогіка та психологія.– Чернівці, 2005. – С. 122-128.

359. Пальшкова І. О. Методологічне обґрунтування дидактичних закономірностей практико-орієнтованого підходу у професійному навчанні / І. О. Пальшкова // Наука і освіта.– № 1-2.– Одеса, 2005.– С.80-85.

360. Пальшкова І. О. Педагогічна практика як фактор формування педагогічної культури вчителя початкової школи / І. О. Пальшкова // Наука і освіта.– № 7-8.– Одеса, 2005.– С.58-61.

361. Пальшкова І. О. Дидактические закономерности практико-ориентированного подхода в подготовке педагога-профессионала / І. О. Пальшкова // Pedagog – jednej czy wielu drog?.– Czesc 3.– Siedlce, 2005.– С. 177-187.

362. Пальшкова І. О. Використання відео методичного тренінгу на заняттях з педагогіки у вищій школі / І. О. Пальшкова // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції „Розвиток наукових досліджень 2005”, 7-9 листопада 2005р.– Полтава, 2005.– С.65-68.

363. Пальшкова І. О. Організація педагогічної практики в педагогічному вузі. / І. О. Пальшкова– Одеса: СМИЛ, 2006. – 82 с.

364. Пальшкова І. О. Про ефективність організації педагогічної практики студентів 2-4 курсів як засобу розвитку педагогічної культури особистості / І. О. Пальшкова / Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Вип. XXXXI.– Херсон, 2006.– С. 322-325.

365. Пальшкова І. О. Особливості практико-орієнтованого підходу при формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів / І. О. Пальшкова / Зб. наук. праць. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи.– Вип. 24.– Ч.1.– Харків, 2006. – С.131-137.

366. Пальшкова І. О. Визначення критеріїв зростання професійно-педагогічної культури студентів при реалізації практико-орієнтованого підходу у навчанні / І. О. Пальшкова // Науково-методичний збірник «Гуманізація навчально-виховного процесу». Вип. XXX.– Слов’янськ, 2006.– С.51-55.

367. Пальшкова І. О. Вивчення проблеми формування професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів початкової школи / І. О. Пальшкова // Педагогіка вищої та середньої школи. – №15. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006.– С.292-297.

368. Пальшкова І. О. Формування творчої особистості вчителя початкових класів засобами впровадження педагогічних ситуацій у навчальний процес вищої школи / І. О. Пальшкова // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції „Особистісно орієнтовані педагогічні технології у початковій освіті”. – Тернопіль, 4-5 травня 2006 р. – С.85-88.

369. Пальшкова І. О. Модель професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів (на засадах практико-орієнтованого підходу) / І. О. Пальшкова // Початкова школа. – №7. - Київ, 2006. – С.48-51.

370. Пальшкова І. О. Методика формування професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів: Програма спецкурсу. / І. О. Пальшкова– Одеса: СМИЛ, 2006. – 36с.

371. Пальшкова І. О. Педагогічна культура як складова професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів / І. О. Пальшкова // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 8.– Глухів, 2006. – С.168-171.

372. Пальшкова І. О. Структура, критерії та показники професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи в умовах навчання в педагогічному ВНЗ / І. О. Пальшкова // Збірник наукових праць.– № 4 (Педагогічні науки).– Бердянськ, 2006. – С. 158-164.

373. Пальшкова І. О. Професійна компетентність як важлива складова професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів / І. О. Пальшкова // Збірник наукових праць. Педагогічні науки.– Вип.. XXXXV.– Херсон, 2007.–С.329-332.

374. Пальшкова І. О. Визначення структури, критеріїв та показників професійно – педагогічної культури майбутніх вчителів початкової школи в умовах навчання в педагогічному ВНЗ / І. О. Пальшкова // Збірник наукових праць «Молодь і ринок». – № 11-12 (34-35). – Дрогобич, 2007.– С.35-38.

375. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів початкової школи: практико-орієнтований підхід / І.

О. Пальшкова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Вип. 23. – Умань, 2007.– С.27-35.

376. Пальшкова І. О. Новий напрямок вищої освіти: практико-орієнтоване навчання майбутніх вчителів початкової школи як складова професійно-педагогічної культури / І. О. Пальшкова // Матеріали міжнародного симпозіуму, присвяченого 190 річниці ПДПУ ім. К.Д. Ушинського «Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє», 25-30 травня 2007 року.– Одеса, 2007.– С.99-100.

377. Пальшкова І. О. Професійно-педагогічна культура: уявлення студентів і вчителів / І. О. Пальшкова //Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 18. Частина 1. Ялта, 2008. – с.159-166.

378. Пальшкова І. О. Проблема формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів у наукових дослідженнях / І. О. Пальшкова // Педагогічні науки.: Зб. наук. пр. – Херсон, 2008. – Вип. XXXXIX. – С.279-285.

379. Пальшкова І. О. Компетентнісний підхід до формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців / І. О. Пальшкова // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. пр. (спец. випуск). – Кривий Ріг, 2008. – № 22. – С.46-51.

380. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи: Монографія. / І. О. Пальшкова– Одеса, 2008.– 338 с.

381. Паршикова З. В. Культурологическая подготовка будущего учителя в процессе изучения педагогической риторики: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / З. В. Паршикова– М., РГБ, 2003.- 21 с.

382. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т.1. / И. Г. Песталоцци.– М.: Педагогика, 1981. – 334 с.

383. Петровская В. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. / В. А. Петровская - М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216с.

384. Петровский А. В. Субъективность: новая парадигма в образовании / А. В. Петровский // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С.100-109.

385. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1996,– 512 с.

386. Пехота Е. Н. Индивидуальность учителя: теория и практика. / Е. Н. Пехота– Николаев, Изд-во „Лицей”, 1997. – 144 с.

387. Пидкасистый П. И., Портнов М. А. Искусство преподавания. / П. И. Пидкасистый, М. А. Портнов. – М., 1998. – 184 с.

388. Подготовка учителя начальных классов к творческой педагогической деятельности / Под ред.. В. А. Сластенина.– М.: Прометей, 1993. – 277 с.

389. Полани М. Личностное знание. / М. Полани. – М.: Прогресс, 1985. – 248 с.

390. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. / Я. А. Пономарев– М.: Педагогика, 1976. – 216 с.

391. Попова И. О. Культурологические аспекты профессионально-педагогической деятельности: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – общая пекдагогика и история педагогики / И. О. Попова– СПб., 1995 – 156 с.

392. Попова О. І. Формування стилістичної вправності мовлення майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання і виховання / О. І. Попова /Інститут педагогіки АПН України.- К., 2001.- 2- с.

393. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. / Н. Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1989. – 205с.

394. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт. / М. М. Поташник– К.: Рад. школа, 1988. – 187 с.

395. Проблеми особистості вчителя та його фахової підготовки: Зб. наук. праць / За ред. М. Б. Євтуха. – К.: ІСДО, 1994. – 116 с.

396. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти.- Київ: Вид-во «Фенікс», 2007.- 336 с.

397. Профессионально-психологическая культура: сущность, структура, формирование // Материалы Всероссийской научной конференции 13-14 сентября 1995 г. – М., 1996. – 129 с.

398. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников– М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.– 256 с.

399. Пукинская М. А. Подготовка учителей начальних классов в области физического воспитания: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / М. А. Пукинская– М., 2005.– 17 с.

400. Пуховська Л. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – с. 20-25.

401. Ралдугина О. А. Подготовка учителя к осуществлению индивидуально-дифференцированного обучения в начальных класах: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / О. А. Ралдугина– М., 1999.–17 с.

402. Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / А. А. Реан // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С.77-81.

403. Римар Л. В. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / Л. В. Римар/ Національний педагогічний університет ім..М.Драгоманова – К., 1999. – 18 с.

404. Рогов Е. И. Личностное развитие учителя в педагогической деятельности. – автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / Е. И. Рогов– Ростов-на-Дону, 1996. – 39 с.

405. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.

406. Родионова В. В. Подготовка учителя начальных классов в условиях многоуровневого педагогического образования: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук:13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / В. В. Родионова– М., 1996 –16с.

407. Рожок Т. С. Становление профессионального мастерства и индивидуального стиля деятельности учителя начальных классов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Т. С. Рожок– М., 2000.–16 с.

408. Розанов В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – М.: Педагогика, 1990.–624 с.

409. Розин В. М. Психология и культурное развитие человека. / В. М. Розин– М., 1993ю. – 204 с.

410. Розов Н. С. Культура, ценности и развитие образования / Н. С. Розов // Труды исследовательского центра. – М., 1991. – 154 с.

411. Романова Е. С. Психология профессионального становления личности: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук.: 19.00.07 - Педагогическая психология / Е. С. Романова–М., 1992.– 31с.

412. Ронзин Д. В. Профессиональное сознание учителя как научно-психологическая проблема / Д. В. Ронзин // Психологический журнал. – 1991. – № 5. – С. 65-72.

413. Российская педагогическая энциклопедия.- М.: Энциклопедия, 2001.- 842 с.

414. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн – С.-Пб.: Питер, 2000. – 705 с.

415. Рубинштейн С. Л. Принципы творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. - №4. – С. 101-108.

416. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн– М., 1976. –415 с

417. Руденко Т. Б. Формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя начальных классов в современных условиях: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Т. Б. Руденко – Волгоград, 1999. – 181 с.

418. Русинова М. М. Формирование основ готовности учителей к индивидуализации и дифференциации обучения в начальной школе: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / М. М. Русинова– Таганрог, 2000.– 16 с.

419. Русков С. П. Подготовка учителей начальных классов к профессионально-творческой деятельности в трудовом воспитании школьников: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / С. П. Русков - Чебоксары, 2000. - 20 с.

420. Руссо Ж. Ж. Педагогические сочинения: В 2-х томах. Т.2 / Под ред. Г. Н. Джибладзе. - М.: Педагогика, 1981. - 334 с.

421. Рябовол Л. Т. Розвиток земської освіти в Херсонській губернії (друга половина XIX - початок XX століття): Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Л. Т. Рябовол / Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2000. – 201 с. – Бібліогр.: арк. 163-190.

422. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагоічних фак-тів. / О. Я. Савченко - К.: Генеза, 1999. – 368 с.

423. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа.– 2000.– №1.– С.1-4

424. Савченко О. Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2003. – №3. – С.2-6.

425. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. / О. Я. Савченко - К.: СПД «Цудзинович Т.І.», 2007. – 204 с.

426. Саган О. В. Формування художньо-графічних умінь і навичок майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. В. Саган / Ін-т педагогіки АПН України. — К., 2000. — 18 с.

427. Сагатовский В. Г. Деятельность как философская категория / В. Г. Сагатовский // Вестник высшей школы. – 1988. – № 2. – С. 35-40.

428. Садова В. В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В. В. Садова / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2000. — 18 с.

429. Самойлов Л. П. Подготовка будущих учителей к использованию технологий личностно-развивающего обучения в начальной школе: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Л. П. Самойлов– Волгоград, 2001.– 17 с.

430. Самоукина Н. В. Организационно-обучающие игры в образовании. / Н. В. Самоукина – М.: Нар.образование, 1996. – 111 с.

431. Самсиков С. А. Интегративный подход к подготовке учителей начальных классов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. / С. А. Самсиков– М., 2000.– 21 с.

432. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности: Монография. / О. П. Санникова - Одесса-Киев: Принт, 1998.- 348 с.

433. Севастюк М. С.. Формування прогностичних знань та вмінь у студентів педагогічних факультетів (спеціальність "Початкове навчання"): Дис. канд. пед. наук: 13.00.09 – теория воспитания / М. С. Севастюк / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 210 с. – Бібліогр.: с.164-184.

434. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. / Г. К. Селевко– М.: Народное образование, 1998. – 255 с.

435. Селиванов В. В. Методология гуманитарного знания. Введение в культурология. Курс лекций / Под ред. Ю. Н. Солонина, Ю. Г. Соколова. СПб, 2003. – с.14-33.

436. Семенов В. С. Личность и культура в современном мире / В. С. Семенов / Философия и культура. – М.: Наука, 1987. – 143 с.

437. Семиченко В. А. Моделювання структури педагогічної діяльності. / В. А. Семиченко– КДГІ – Ялта: НМЦ „Надія”, 2000. – 76с.

438. Семиченко В. А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів / В. А. Семиченко // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С.195-200.

439. Сенько Ю. М. Гуманитарные основы педагогического образования. / Ю. М. Сенько– М.: Прометей, 2000.–240 с.

440. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. / В. В. Сериков— М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.–272 с

441. Сибаева В. Ф. Подготовка учителя к развитию творчества младших школьников в процессе изучения предметов естественно-математичного цикла: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / В. Ф. Сибаева– М., 2001. – 18 с.

442. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. / Е. В. Сидоренко– СПб.: Изд-во ЛГУ, 2000. – 349 с.

443. Сидоренко Т. Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Т. Д. Сидоренко/ Криворіз. держ. пед. ун-т. — Кривий Ріг, 2002. — 20 с.

444. Силяева Е. Г. Теоретические основы формирования профессионально-этической культуры учителя: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / Е. Г. Силяева– М., РГБ, 1995. – 38с.

445. Сингх Р. Р. Образование в условиях меняющегося мира / Р. Р. Сингх // Вопросы образования. – 1993. - № 1. – С. 7-24.

446. Синебрюхова В. Л. Підготовка студентів педвузу до реалізації контрольно-оцінної діяльності вчителя початкових класів. / В. Л. Синебрюхова– Сургут, 2000.

447. Синергетика и образование. – М.: Наука, 1997. – 212 с.

448. Сирота В. М. Формування професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів до викладання художньої праці: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / В. М. Сирота / Уманський держ. педагогічний ін-т ім. П.Г.Тичини. – Умань, 1998. – 223л. – Бібліогр.: с. 157-170.

449. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / С. О. Сисоєва / ІПППО АПН України. – К., 1997. – 35 с.

450. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. / М. Н. Скаткин– М., 1986. – 238 с.

451. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / Сластенин В. А. //Педагогическое образование и наука.- 2004.- №5.- С.4-16

452. Сластенин В. А., Исаев И., Шиянов Е. Педагогика. / В. А.Сластенин, И. Исаев, Е. Шиянов - М.: Владос, 2004.- 564 с.

453. Сластенин В. А., Тамарин В. Е. Методологическая культура учителя / В. А. Сластенин, В. Е. Тамарин // Сов. педагогика. – 1990. – №7. – С .82-83.

454. Слободчиков В. И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. — 1996. – №4.– С.72-80.

455. Сметанський М. Соціально-педагогічні умови професійного становлення вчителя / М. Сметанський // Рідна школа. – 1995. – № 5. – С.26-28.

456. Смирнова І. М. Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / І. М. Смирнова /

Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2004. – 20с.

457. Соколова Л. Б. Культура педагогической деятельности будущего учителя / Л. Б. Соколова / Оренбургский гос. педагогический ун-т. – Оренбург, 2000. – 300 с.

458. Солонин Ю. Н. Понятие кульуры: методологические и онтологические проблемы ее сущности / Ю. Н. Солонин // Введение в культурологию. – СПб.: 2003.- С. 14-33

459. Ставская Н. Р., Кемерова Э. И., Булычева И. И. К проблеме соотношения категорий "культура" и "деятельность" / Н. Р. Ставская, Э. И. Кемерова, И. И. Булычева // Культура как целостное явление. Проблемы и методология изучения. – Л.: ЛГИК, 1983. – 151 с.

460. Стельмахович М. Г. Українська національна школа і народна педагогіка / М. Г. Стельмахович // Початкова школа. – 1992. – №7-8. – С.3-68.

461. Степашко Л. А. Философия и история образования. / Л. А. Степашко– М.: МПСИ: Флинта, 1999. – 267 с.

462. Степин В. С. Культура / В. С. Степин // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 14-22.

463. Стрельніков В. Розвиток особистісних смислів і ціннісних орієнтацій педагога / В. Стрельніков // Шлях освіти. – 2001. – №2. – С.11-13.

464. Сулаєва Н. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання дидактичної мистецької гри у навчально-виховному процесі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. - теорія і методика професійної освіти / Н. В. Сулаєва / Інститут пед.. та псих. проф. освіти АПН України– К., 2000.– 16 с..

465. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. - теорія і методика професійної освіти / О. В. Суховірський /Інститут педагогіки АПН України – К., 2005.– 37 с.

466. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. / В. О. Сухомлинський– К.: Рад. шк., 1988. – 272 с.

467. Сухомлинський В. О. Сто порад молодому вчителю. / В. О. Сухомлинський– К.: Рад. шк., 1988. – 304с.

468. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. / С. О. Сисоєва - К.:Міленіум, 2006.- 346 с.

469. Теория и технология формирования профессионально-педагогической культуры // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Белгород, 1999. – 222 с.

470. Теплов Б. М. Практическое мышление / Б. М. Теплов // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления.– М., 1982.

471. Технология проектирования траектории профессионального становления будущего учителя // В. М. Монахов и др. – Волгоград–М., 1998. – 83 с.

472. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. / Т. М. Титаренко - Київ: Вид-во «Либідь», 2003.- 375 с.

473. Ткаченко Л. П. Зміст і технологія навчання риторики майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Л. П. Ткаченко / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 2002. — 18 с.

474. Третьяков П. И. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монографія / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский. — М.: Новая школа, 1997. – 352 с.

475. Українська педагогіка в персоналіях: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів.- Кн.перша Х-ХІХ століття /За ред. О. В. Сухомлинської.- К.: Либідь, 2005.- 622 с.

476. Українська педагогіка в персоналіях: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів.- Кн.друга Х-ХХ століття /За ред. О. В. Сухомлинської.- К.: Либідь, 2005.- 550 с.

477. Украинская философская энциклопедия. - К.:Вища школа, 1994 – 549с.

478. Ушинський К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт пед.антропологии. / К. Д. Ушинський– М.: ФАИР – ПРЕСС: Гранд, 2004. – 575с.

479. Фалько Л. П. Подготовка будущего учителя начальних классов к диагностической деятельности в процессе обучения математике: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Л. П. Фалько– Омск, 2004. – 18 с.

480. Фанькина Н. В. Формирование умений невербального общения у будущих учителей начальных классов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / Н. В. Фанькина– М., 2003.– 17 с.

481. Федоринов А. В. Педагогические условия развития аксиологической культуры личности будущего учителя: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / А. В. Федоринов– Оренбург, 2001.– 18 с.

482. Федяинова Н. В. Інтеграционный подход в обучении информационним технологиям будущего учителя начальных классов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / Н. В. Федяинова– Омск, 2003. – 16 с.

483. Філатова Л. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Л. С. Філатова / Харківський державний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 2002. — 19 с.

484. Філософський словник // За ред. В. Шинкарука.- К.: Наукова думка, 1973.- С. 267

485. Фомичева И. Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации. Монография. / И. Г. Фомичева— Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1997. – 256 с.

486. Формирование профессиональной культуры учителя / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Прометей, 1993. – 173 с.

487. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред В. Я. Ляудис. – М.:Изд-во МГУ, 1989. – 239 с.

488. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл— М.: Прогресс, 1990. — 366 с.

489. Фурман А. В. Ідея професійного методологування: Монографія. / А. В. Фурман - Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008.- 2005 с.

490. Хайдеггер М. Время и бытие. / М. Хайдеггер / Пер. с англ. – М.: Мир, 1993. – 406с.

491. Хакен Г. Синергетика: Иерархия неустойчивости в самоорганизующихся системах и устройствах: Пер. с англ. / Г. Хакен— М.: Мир, 1985. — 419 с.

492. Хараш А. У. «Другой» и его функции в развитии «Я» / А. У. Хараш // Общение и развитие психики. – М., 1986. – С. 31-46.

493. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: Дис. док. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Л. О. Хомич/ Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 443л. – Бібліогр.: с. 377-408.

494. Хоружа Л. Л. Етична компетентність вчителя початкових класів:теорія і практика. / Л. Л. Хоружа– Київ: Преса України, 2003.– 319 с.– Бібліогр. С.271-295

495. Хоружа Л. Л. Теоретичні основи формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Л. Л. Хоружа / Ін-т педагогики АПН Украины. - К., 2004. - 36 с.: рис., табл.

496. Худоминский П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917-1981 гг.). / П. В. Худоминский– М.: Педагогика, 1986. – 184 с.

497. Цокур О. С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: 13.00.04. - теорія і методика професійної освіти / О. С. Цокур/ Київський національний університет ім.Т.Шевченка – К, 1998. – 39 с.

498. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности. / Н. З. Чавчавадзе– Тбилиси, 1984. – 195 с.

499. Чебыкин А. Я. Проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся / А. Я. Чебыкин // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 42-47

500. Черненко Г. М. Соціально-педагогічні засади розвитку початкової освіти в Україні (1917- 1933 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Г. М. Черненко / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.

501. Чернова Ю. К. Профессиональная культура и формирование ее составляющих в процессе обучения. / Ю. К. Чернова– М.: ТолПи, 2000. – 163 с.

502. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза в профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. –М.: Наука, 1982.– 185 с.

503. Шайденкова Т. Н. Формирование дидактических умений учителя начальных классов на основе межпредметных связей: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки / Т. Н. Шайденкова– М., 1988. – 21с.

504. Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до робот из батьками: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Т. І. Шанскова / Ін-т педагогіки і психології профес. освіти АПН України. — К., 2002. — 20 с.

505. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів дро особистісно орієнтованого навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Ю. Д. Шаповал / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005.- 20 с.

506. Швейцер А. Упадок и возрождение культуры. / А. Швейцер– М.: Мир, 1993. – 346 с. .

507. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Л. О. Шевнюк / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 42 с.

508. Шибаева М. М. Человеческая субъективность и культура / М. М. Шибаева // Культура, человек и картина мира. – М., 1987. – с.

509. Шквир О. Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / О. Л. Шквир / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2004. – 20 с.

510. Шляхтенко С. Г. Категории качества и количества. / С. Г. Шляхтенко– Л: издательство ЛГУ, 1968. – 144с.

511. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. на соискание науч. степени док. психол. Наук: 19.00.13 — психология развития, акмеология / Л. Б. Шнейдер– М., 2001.–42 с.

512. Штейнер Р. Духовно-душевные основы педагогики. / Р. Штейнер– М.: Пресс, 1997. – 144 с.

513. Шумілова І. Ф. Розвиток земських шкіл Приазов'я другої половини XIX - початку XX століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / І. Ф. Шумілова/ Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. –Х., 2004.– 20 с.

514. Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика. / Г. П. Щедровицкий– М.: Педагогика, 1993. – 412 с.

515. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. / Н. Е. Щуркова– М.: Школа-Пресс, 1997. – 96 с.

516. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития. / Д. Б. Эльконин– М., 1994.–284 с.

517. Энциклопедия философских наук. – М.: Наука, 1977. – Т. 3. – С. 348.

518. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин — М.: Наука, 1978.–391 с.

519. Ярмаченко М. Д. Основні педагогічні категорії / М. Д. Ярмаченко // Педагогіка і психологія. – №4(21).– К.: Педагогічна думка, 1998. – С. 5-11.

520. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. / В. А. Ясвин– М.: Интер-Пресс, 2001. – 365 с.

521. Яцукова И. Л. Подготовка будущих учителей к выбору педагогических.технологий: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. – дошкольная педагогика / И. Л. Яцукова - Астрахань, 1996.-20с.

522. Cottle T.J., The present of sings future: Explorations of time in human experience / TJ.Cottle, S.L.Klineberg. – N.Y., 1974.

523. Erikson E. H. Identity, Youth and Crisis / E. N. Erikson. – N.Y.; Norton, 1968.

524. Goodenough W. Cultural anthropology and linguistics / W. Goodenough // Language in Culture and Socicly: A Reader in Linguistics and Antropology. N.Y., 1964. R.36.

525. Frank L. K. Time perspektives / L. K. Frank // J.Social Phil. 1939. №4. p. 293-312.

526. Jaspers K. Philosophie and Welt. Reden und Aufsatze / K. Jaspers. – Munhen, 1958.–S. 7-20.

527. Klauer K. S. Hand nach der Pedagogischen Diacnostic. / K. S. Klauer– Dusseldorf: Schawann, 1978.–125 s.

528. Kroeber A. L., Kluckhohn C. Culture. A Critikal Concepts and Definitions / A. L. Kroeber, Kluckhohn C. Culture. // Papers of Prabody Museum of American Arheology and Ethnology. – 1952.

529. Loch W. Enculturation als antropologischer Jrundbegriff der Pedagogik / W. Loch // E/Weber (Hrsg.). Der Erzeihdugs und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert.- Bad Heilbrunn Obb, 1969.- P.131

530. McDermott P. The influence of classroom practica experiences on student teachers thoughts about teaching / P. McDermott, K. Gormley, J. Rothenberg // Jornal of Teacher Education, 1995, Vol. 46, No 3. P. 184-191.

531. Nuttin J. R. The future time perspective in human motivation and leaning / J. R. Nuttin // Acta Psicologica,1964, №23. P.60-82.

532. Rokheach M. The nature of human values / M. Rokheach. - N.Y.; 1973. — 216 p.

533. Super D. E. The psichology of careers: introduction vocational development / D. E. Super. – N.Y., 1957. – 362 p.

534. White L. A. Culturological end psychological interpretations of human behavior / L. A. White // American Sociological Review. December, 1947

535. White L. A. The concept of culture / L. A. White // American Antropologist. Wach, 1959. Vol. 61. P.227-251.

536. White L. The Science of Culture. / White L. N.Y., 1949. R.141.

Додаток А

Тест обізнаності

1. Наведіть, будь ласка, декілька фактів, які Вам відомі про організацію суспільного початкового навчання дітей в Росії та Україні у XIX столітті.
2. Зазначте, де і коли почала складатись система спеціальної підготовки вчителів до робот з дітьми у початковій школі.
3. Зазначте, чи розглядав Я.А.Коменський питання щодо спеціальної підготовки вчителів початкової школи.
4. Вкажіть, під впливом яких суспільних змін почала складатися система підготовки вчителів до роботи у початковій школі і в який історичний період.
5. Вкажіть, в яких навчальних закладах здійснювалась підготовка вчителів до роботи у початковій школі в Росії та Україні у першій половині XX століття.
6. Назовіть відомі Вам сучасні методики і технології навчання дітей у початковій школі.
7. Вкажіть, які нормативні документи визначають зміст і організацію роботи вчителя у сучасній початковій школі.
8. Визначте, які законодавчі акти регламентують діяльність вчителя у початковій школі.
9. Вкажіть, хто з відомих педагогів вперше розробив рекомендації щодо спеціальної підготовки вчителя до роботи з учнями.
10. Вкажіть, як змінювалась вітчизняна система початкової освіти упродовж другої половини XX століття
11. Визначте, чим відрізняються методики навчання дітей у початковій школі на початку і наприкінці XX століття.
12. Назовіть відомих педагогів, діячив, які розробляли методики навчання дітей у початковій школі
13. Назовіть приклади педагогічних технологій, які принципово відрізняються від тих, які сьогодні використовуються у сучасній початковій школі.

14. Зазначте, як змінювались погляди суспільства на початкову освіту дітей упродовж XX століття.
15. Вкажіть, як змінювався зміст вітчизняної початкової освіти упродовж другої половини XX століття.
16. Вкажіть, які державні акти вплинули на розвиток початкової освіти в Росії та України на початку XX століття.
17. Зазначте, які розвивальні технології сьогодні використовуються в системі початкової освіти.
18. Вкажіть, хто з відомих науковців розробляє сьогодні питання початкової освіти.
19. Зазначте, як змінились погляди на можливості дитини у початковому навчанні наприкінці XX століття, порівняно з його початком.
20. Зазначте, чим ровивальні технології навчання дитини у початковій школі відрізняються від інших.

Додаток Б

Схема аналізу та перелік текстів для виявлення професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів за критерієм навченості.

1. Уважно прочитайте текст.
2. Визначте за його змістом і опишіть:

- основні (ключові) питання, яким присвячений текст;
- кому може бути адресований даний текст, його цільова аудиторія;
- у якому жанрі написано даний текст;

- які педагогічні поняття і категорії використовуються у даному тексті;
- як ці поняття підпорядковані один одному;
- яку думку автора обґрунтовує даний текст;
- яких висновків можна дійти за даним текстом.

Літературні джерела для вибору текстів

1. Антология педагогической мысли в России первой половины 19 века (до реформ 60-х гг.) / Сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560с.
2. Антология педагогической мысли в России второй половины 19 века – начала 20 века / Сост. П.А.Лебедев. – М.; Педагогика, 1990. – 608 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості.- Кн. перша «Особистісно орієнтований підхід:теоретико-технологічні засади».- К.: Либідь, 2003.- 278с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості.- Кн. друга «Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади».- К.: Либідь, 2003.- 342 с.
5. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1961. – 395 с.
6. Богуш А.М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі /Монографія.- К.: Видавничий Дім «Слово», 2008.- 272 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологические исследования). – М.:Просвещение, 1968. – 464 с.
8. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов – на – Дону, 2000. – 352 с.
9. Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. – М.: ИТОП, 1996. – 269 с.
10. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка //Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология.- 1991.- №4.- С.5-18
11. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 448с.

12. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

13. Дистервег А. Природосообразность и культуросообразность в обучении // Народное образование. – 1998. – № 7-8. – С. 193-197.

14. Дмитриев А.Е., Львов М.Р. Концепция подготовки учителей начальных классов // Начальная школа. – 1990. – № 7. – С. 64.

15. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – М., 1921. – 272с.

16. Занков Л.В. О начальном обучении. М.: АПН РСФСР, 1963. – С.191.

17. Захарченко Е.Ю. Педагогическая и культурно - образовательная ситуация //Педагогика.– № 3.– 1999.– С. 69 - 73.

18. Ильин Г.Л. Образование и культура. – М.: Пресс, 1992. – 168 с.

19. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред А.М. Арсеньева. – М., 1982. – 704 с.

20. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.

21. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Колектив авторів: Бібік Н.М., Локшина О.І., Овчарук О.В. та ін. / Під заг.ред. О.В.Овчарук.- Київ,: вид-во «К.І.С.», 2004.- 111 с.

22. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Пер.с англ. – М.: Мир, 1970. – 261 с.

23. Моделі розвитку сучасної української школи /Матеріали Всеукраїнської наук.- практ. конф.- Київ: Вид-во «Фенікс», 2007.- 236 с.

24. Оуэн Р. Избранные сочинения. Пер. с англ. – М. – Л.: Учпедгиз, 1950. – 416 с.

25. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1981. – 334 с.

26. Роджерс К. Свобода учиться / К.Роджерс, Д.Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.

27. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: В 2-х томах. Т.2 / Под ред. Г.Н.Джибладзе. - М.: Педагогика, 1981. - 334 с.

28. Савченко О.Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя // Шлях освіти. – 2003. – №3. – С.2-6.

29. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти.- К.: СПД «Цудзинович Т.І.», 2007. – 204 с.

30. Сингх Р.Р. Образование в условиях меняющегося мира // Вопросы образования. – 1993. - № 1. – С. 7-24.

31. Стельмахович М.Г. Українська національна школа і народна педагогіка // Початкова школа. – 1992. – №7-8. – С.3-68.

32. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К., Рад.школа, 1988.

33. Сухомлинський В.О. Сто порад молодому вчителю. – К., Рад. школа, 1988.

34. Українська педагогіка в персоналіях: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів.- Кн.перша X-XIX століття /За ред. О.В. Сухомлинської.- К.: Либідь, 2005.- 622 с.

35. Українська педагогіка в персоналіях: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів.- Кн.друга X-XX століття /За ред. О.В. Сухомлинської.- К.: Либідь, 2005.- 550 с.

36. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Собр. соч. – Т.2.– М.–Л., 1948. – С.5 – 638

37. Штейнер Р. Духовно-душевные основы педагогики. – М.: Пресс, 1997. – 144 с.

38. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 96 с.

39. Ярмаченко М.Д. Основні педагогічні категорії // Педагогіка і психологія. – №4(21).– К.: Педагогічна думка, 1998. – С. 5-11.

Додаток В

Навчальна програма з курсу “Історія педагогіки”

Пояснювальна записка

Особистісно-орієнтована педагогіка XXI століття вимагає переосмислення і творчого використання педагогічної спадщини різних історичних епох і цивілізацій. У ретроспективному аналізі, узагальненні і упровадженні історичного досвіду, який увібрав в себе в ідейному плані загальнолюдські ідеали добра, краси, істини, закладено великий потенціал щодо осмислення шляхів становлення і розвитку національної системи освіти.

Нові педагогічні ідеї виникають під впливом соціальних, ідеологічних і моральних потреб цілого суспільства або окремого його прошарку. Але історія – це насамперед люди, їхній вплив на долі інших людей, на хід історичних процесів. І міра цього впливу визначається місцем людини в творінні історії педагогіки, всієї культури людства і залежить від цінностей, особливостей мислення, таланту, які відбиті в її світосприйнятті, ідеях, впроваджуваних в освіті і педагогічній діяльності.

Курс «Історія педагогіки» спрямований на висвітлення послідовного руху у розвитку педагогічної теорії і практики, спадкоємності і наступності цього процесу, їх внеску у розвиток загальної культури людства і становлення професійно-педагогічної культури

Мета курсу “Історія педагогіки” - формування історичного мислення і світогляду майбутніх учителів початкових класів у розумінні процесів, що відбуваються у розвитку педагогічної теорії і практики, становлення професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів.

Завдання курсу полягають в ознайомленні студентів:

- з педагогічними поглядами мислителів минулих часів, історичними передумовами формування педагогіки як суспільної практики і науки в різні культурні епохи;

- особливостями становлення вітчизняної педагогічної науки і освітньої практики з урахуванням її національних потреб і особливостей;

- роллю педагогічної науки і практики у розвитку культури людства, її прогресі;

- чинниками, що впливають на зміст і цілі педагогічної науки і освітньої практики, педагогічну діяльність історичних осіб.

Студенти мають знати:

- провідні тенденції, наукові ідеї, творчий досвід, виявлений у спадщині видатних педагогів минулого;

- шляхи та засоби оновлення культурної педагогічної спадщини, розвитку теорії і практики педагогіки ідеями і досвідом педагогів минулого.

Студенти повинні вміти на основі принципів історизму, наукової об`єктивності, плюралізму, толерантності, єдності теорії і практики характеризувати головні етапи педагогічної творчості діячів минулого у розвитку педагогічної науки і практики, визначати зміст та провідні ідеї їх наукової і практичної педагогічної діяльності.

Структура курсу “Історія педагогіки”

№ п/п	Теми курсу	Лекції	Семінари	Самост.	
1	Освіта і виховання як культурний феномен і їх роль у розвитку світової цивілізації	2	-		2
2	Педагогічна практика і педагогічна спадщина античної епохи	2	4	4	10
3	Педагогічна практика і педагогічна спадщина епохи Середньовіччя	2	2	4	8
4	Педагогічна теорія і практика епохи Нового Часу	2	2	4	8
5	Західноєвропейська педагогічна спадщина 19 століття.	2	2	4	8

6	Теорія і практика педагогіки Західної Європи у 20 столітті.	4	4	4	12
7	Педагогічна теорія і педагогічна практика Київської Русі (9-14 століття).	2	4	4	10
8	Національна педагогічна спадщина періоду Відродження (16- 18 століття).	4	4	4	12
9	Розвиток педагогічної теорії і практики в Україні у 19 столітті.	2	4	4	10
10	Педагогічна теорія і практика в Україні у 20 столітті.	4	4	6	14
11	Сучасні тенденції розвитку світової педагогічної теорії і практика	4	4	6	14
	Разом	30	34	44	108

Зміст курсу„Історія педагогіки„

Стислий зміст лекцій

Тема 1. Освіта і виховання як культурний феномен і їх роль у розвитку світової цивілізації

Предмет і завдання історії педагогіки як науки і навчального курсу. Виховання і навчання як феномени культури і суспільні явища. Поняття про педагогічну теорію і педагогічну практику. Виникнення і призначення навчання і виховання у розвитку світової культури і цивілізації людства. Роль особистості у розвитку теорії і практики педагогіки. Метод дослідження педагогічних явищ і педагогічної спадщини в історично – культурному контексті.

Тема 2.Педагогічна практика і педагогічна спадщина античної епохи Виховання у первісному суспільстві. Місце епохи античності в історії розвитку людства. Здобутки культури епохи античності. Цінності і ідеали епохи античності. Дитина і її місце в суспільстві. Навчання і виховання у Древній Греції і Стародавньому Римі. Школа і педагогіки стародавнього світу.

Педагогічна спадщина мислителів античної епохи (Геракліт, Демокріт, Сократ, Платон, Аристотель, Квінтиліан, Флавій та інші).

Тема 3. Педагогічна практика і педагогічна спадщина епохи Середньовіччя. Загальна характеристика епохи Середньовіччя. Здобутки культури епохи Середньовіччя та Відродження. Цінності і ідеали епохи. Дитина та її місце в системі суспільних відносин. Особливості розвитку практики навчання і виховання дитини. Тенденції і здобутки педагогічної теорії і педагогічної практики. Система освіти та її особливості. Гуманістична спрямованість та ідеї педагогічної спадщини мислителів епохи Середньовіччя. (Алкуін, Фома Аквинський, Еразм Роттердамський, В. де Фельтре, Т.Кампанелла, Т. Мор, Ф.Рабле, М.Монтень)

Тема 4. Педагогічна теорія і практика епохи Нового Часу. Основна характеристика і здобутки культури епохи Нового Часу. Ідеали та ідеологія Просвітництва. Погляди на місце дитини в суспільних відносинах та її розвиток. Напрями розвитку теорії і практики навчання і виховання дитини. Особливості системи освіти. Гуманістична спрямованість і здобутки педагогічної спадщини епохи Просвітництва (Ф.Бекон, Ф.Вольтер, Гельвецій, Р. Декарт, Д. Дідро, Я. Коменський, Дж. Локк, В. Ратке, Ж.-Ж. Руссо, І.Фіхте).

Тема 5. Західноєвропейська педагогічна спадщина 19 століття. Особливості розвитку західноєвропейської культури та її здобутки у 19 столітті. Уявлення про місце дитини в суспільних відносинах, її призначення та розвиток. Напрями розвитку теорії і практики навчання і виховання дитини. Створення і особливості суспільної системи освіти. Початкова школа в системі суспільної освіти. Проблема підготовки вчителів для початкової школи. Ідеологічна спрямованість і здобутки педагогічної теорії і практики у 19 столітті. Педагогічна спадщина діячів 19 століття та її історичне значення.

(І. Кант, Г. Гегель, О. Конт, Р. Оуєн, Дж. Мілль, Р.Спенсер, І.Песталоцці, І.Гербарт, Ф.Фребель, Ф.Дистервег, Е.Дюркгейм та інші)

Тема 6. Теорія і практика педагогіки Західної Європи у 20 столітті. Здобутки і розвиток культури у Західній Європі у 20 столітті. Ідеали і цінності суспільства. Загальні тенденції розвитку педагогічної теорії і практики. Уявлення про місце дитини в суспільстві та її розвиток. Система початкової освіти та її особливості. Підготовка вчителів для початкової школи. Ідеологічна спрямованість і здобутки педагогічної теорії і практики у 20 столітті. Педагогічна спадщина діячів 20 століття та її історичне значення (Дж. Дьюи, П.Наторп, Е.Шпрангер, Ж.Маритен, М.Бубер, С.Гессен, Р.Штайнер, Ален, А.Уайтхед, О.Декроли, Е.Кей, А.Лай, Е.Клапаред та інші).

Тема 7. Педагогічна теорія і педагогічна практика Київської Русі (9-15 століття). Особливості розвитку і здобутки культури Київської Русі. Загальні тенденції розвитку педагогічної теорії і практики. Школа і педагогіка Київської Русі. Традиційні засади виховання дітей у Київській Русі. Педагогічна спадщина та її історичне значення (І.Златоуст, В.Мономах, Я.Мудрий, І.Києвський, Ю.Котермак та інші).

Тема 8. Національна педагогічна спадщина періоду Відродження (16- 18 століття). Загальна характеристика культури та її здобутків у період українського відродження. Національна ідея та цінності суспільства. Система початкової освіти, її особливості. Погляди на дитину та її розвиток. Основні напрями розвитку педагогічної теорії і практики. Педагогічна спадщина діячів цього періоду та її історичне значення (І.Федоров, Г.Смотрицький, І.Вишенський, З.Копистенський, П.Беринда, Зизаній, П.Могила, С.Косов, І.Гізель, С.Полоцький, Г.Сковорода та інші).

Тема 9. Розвиток педагогічної теорії і педагогічної практики в Україні у 19 столітті. Вплив європейських процесів на культурне відродження України. Загальна характеристика розвитку національної культури та її здобутків. Ідея народності освіти. Загальні тенденції становлення національної системи початкової освіти. Роль дитини в суспільстві та погляди на її розвиток. Система підготовки вчителів для початкової школи. Здобутки педагогічної теорії і практики початкової освіти. Педагогічна спадщина видатних діячів та її значення для розвитку національної школи і національного виховання (В.Каразін, А.Прокопович-Антонський, І.Тимківский, Т.Шевченко, О.Духнович, М.Максимович, К.Ушинський, П.Юркевич, М.Пирогов,М.Корф, М.Драгоманов та інші).

Тема 10. Педагогічна теорія і практика в Україні у 20 столітті. Історичні етапи культурного розвитку України у 20 столітті. Особливості розвитку національної культури та її здобутки. Суспільні ідеали і національні цінності 20 століття. Основні напрями розвитку педагогічної практики: удосконалення теорії і методики початкової освіти. Система підготовки вчителів для початкової школи. Становлення і розвиток педагогічної науки. Уявлення про роль дитинства в становленні особистості та цілі розвитку дитини в системі початкової освіти. Педагогічна спадщина видатних педагогів та її історичне значення для розвитку національної системи початкової освіти і національного виховання дитини (М.Грушевський,Г.Гринько, Я.Ряппо, Т.Лубенець, А.Макаренко, В.Сухомлинський, М.Яворський, С.Рудницький, Я.Чепіга, С.Русова, І.Соколянський, Г.Костюк та ін..)

Тема 11. Сучасні тенденції розвитку світової педагогічної теорії і практика. Особливості розвитку людської культури та її здобутки на межі XX-XXI століть. Суспільні ідеї і цінності. Основні напрями у розвитку педагогічної теорії і практики. Світова криза в освіті та її проблеми. Проблеми початкової школи і підготовки вчителів. Сучасні погляди на зміст і цілі початкової освіти та її роль

у розвитку дитини. Різновиди систем початкової освіти. Видатні педагоги сучасності та їх погляди (К.Роджерс, Р.Стоунс, Р.Ней, Ш.Амонашвілі, Н.Лисенкова та інші) .

Теми семінарських занять

1.Тема **«Персоналії та педагогічні погляди мислителів античності»**

Питання для обговорення:

- зміст педагогічних творів і педагогічних ідей мислителів античності (Геракліт, Демокріт, Сократ, Платон, Аристотель, Квінтиліан, Флавій та інші за вибором);
- порівняльний аналіз педагогічної спадщини мислителів античності та її спрямованості;
- складання структурної моделі розвитку педагогічної думки і педагогічної практики в епоху античності.

2. Тема **«Персоналії та педагогічні погляди діячів Середньовіччя»**

Питання для обговорення:

- зміст педагогічних творів і педагогічних ідей мислителів Середньовіччя (Алкуін, Фома Аквинський, Еразм Роттердамський, В. де Фельтре, Т.Кампанелла, Т. Мор, Ф.Рабле, М.Монтень та інші - за вибором);
- порівняльний аналіз педагогічної спадщини мислителів Середньовіччя та її спрямованості;
- складання структурної моделі розвитку педагогічної думки і педагогічної практики в епоху Середньовіччя.

3. Тема **«Персоналії та педагогічні погляди діячів і педагогів Нового часу»**

Питання для обговорення:

- зміст педагогічних творів і педагогічних ідей діячів і педагогів Нового часу (Ф.Бекон, Ф.Вольтер, Гельвецій, Р. Декарт, Д. Дідро, Я. Коменський, Дж. Локк, В. Ратке, Ж.-Ж. Руссо, І.Фіхте - за вибором);

- порівняльний аналіз педагогічної спадщини мислителів і педагогів Нового часу та її спрямованості;

- складання структурної моделі розвитку педагогічної думки і педагогічної практики в епоху Нового часу

4. Тема **«Персоналії та педагогічна спадщина західноєвропейських педагогів XIX століття»**

Питання для обговорення:

- зміст педагогічних творів і педагогічних ідей західноєвропейських мислителів і педагогів XIX століття (І. Кант, Г. Гегель, О. Конт, Р. Оуєн, Дж. Мілль, Р.Спенсер, І.Песталоцці, І.Гербарт, Ф.Фребель, Ф.Дистервег, Е.Дюркгейм та інші - за вибором);

- порівняльний аналіз педагогічної спадщини мислителів і педагогів Західної Європи XIX століття та її спрямованості;

- складання структурної моделі розвитку педагогічної думки і педагогічної практики у Західній Європі XIX століття

5. Тема **«Персоналії та педагогічна спадщина західноєвропейських педагогів XX століття»**

Питання для обговорення:

- зміст педагогічних творів і педагогічних ідей західноєвропейських мислителів і педагогів XX століття (Дж. Дьюи, П.Наторп, Е.Шпрангер, Ж.Маритен, М.Бубер, С.Гессен, Р.Штайнер, Ален, А.Уайтхед, О.Декроли, Е.Кей, А.Лай, Е.Клапаред та інші - за вибором);

- порівняльний аналіз педагогічної спадщини мислителів і педагогів Західної Європи XX століття та її спрямованості;

- складання структурної моделі розвитку педагогічної думки і педагогічної практики у Західній Європі XX століття

6. Тема **«Персоналії та педагогічна спадщина діячів епохи Київської Русі»**

Питання для обговорення:

- зміст педагогічних творів і педагогічних ідей діячів епохи Київської Русі (І.Златоуст, В.Мономах, Я.Мудрий, І.Києвський, Ю.Котермак та інші - за вибором);

- порівняльний аналіз педагогічної спадщини діячів епохи Київської Русі та її спрямованості;

- складання структурної моделі розвитку педагогічної думки і педагогічної практики Київської Русі

7. Тема **«Персоналії та педагогічна спадщина українських діячів епохи національного відродження України»**

Питання для обговорення:

- зміст педагогічних творів і педагогічних ідей діячів епохи національного відродження України (І.Федоров, Г.Смотрицький, І.Вишенський, З.Копистенський, П.Беринда, Зизаній, П.Могила, С.Косов, І.Гізель, С.Полоцький, Г.Сковорода та інші - за вибором);

- порівняльний аналіз педагогічної спадщини діячів епохи національного відродження України та її спрямованості;

- складання структурної моделі розвитку педагогічної думки і педагогічної практики епохи національного відродження України

8. Тема **«Персоналії та педагогічна спадщина українських педагогів XIX століття»**

Питання для обговорення:

- зміст педагогічних творів і педагогічних ідей українських педагогів XIX століття (В.Каразін, А.Прокопович-Антонський, І.Тимківский, Т.Шевченко, О.Духнович, М.Максимович, К.Ушинський, П.Юркевич, М.Пирогов,М.Корф, М.Драгоманов та інші - за вибором);

- порівняльний аналіз педагогічної спадщини українських педагогів XIX століття та її спрямованості;

- складання структурної моделі розвитку педагогічної думки і педагогічної практики України у XIX столітті

9. Тема **«Персоналії та педагогічна спадщина українських педагогів XX століття»**

Питання для обговорення:

- зміст педагогічних творів і педагогічних ідей українських педагогів XX століття (М.Грушевський,Г.Гринько, Я.Ряппо, Т.Лубенець, А.Макаренко, В.Сухомлинський, М.Яворський, С.Рудницький, Я.Чепіга, С.Русова, І.Соколянський, Г.Костюк та інші - за вибором);

- порівняльний аналіз педагогічної спадщини українських педагогів XX століття та її спрямованості;

- складання структурної моделі розвитку педагогічної думки і педагогічної практики України у XX столітті.

10. **Тема «Персоналії та педагогічна спадщина педагогів-сучасників»**

Питання для обговорення:

- зміст педагогічних творів і педагогічних ідей західних і українських педагогів наприкінці XX століття – початку XXI століття (К.Роджерс, Р.Стоунс, Р.Ней, Ш.Амонашвілі, Н.Лисенкова та інші - за вибором);

- порівняльний аналіз педагогічної спадщини сучасних педагогів та її спрямованості;

- складання структурної моделі розвитку сучасної педагогічної думки і педагогічної практики.

Додаток Г

Навчальна програма з курсу „Школознавство”

Пояснювальна записка

У період становлення і розбудови України як самостійної держави особливого значення набуває проблема управління загальноосвітнім навчальними закладами і навчально-виховним процесом, прийняття управлінських рішень на різному рівні, спрямованих на впровадження нового і прогресивного у практику роботи вчителів початкових класів і адміністрації навчального закладу. Підставою для таких рішень є зміст і спрямованість законодавчих та нормативних актів, які регулюють і регламентують управлінські відносини між учасниками педагогічного процесу в загальноосвітній школі 1 ступеня.

Предметом школознавства є теорія управління загальноосвітнім навчальним закладом, наукових і правових основ організації праці у загальноосвітній школі, методичної роботи, внутришньошкільного контролю, впровадження передового педагогічного досвіду, зміцнення навчально-матеріальної бази.

Метою курсу «Школознавство» є ознайомлення майбутніх учителів початкових класів з нормативною базою, що регламентує діяльність вчителя і адміністрації школи і спрямовує їх дії на вирішення суспільно визначених завдань початкової освіти.

За результатами вивчення курсу “Школознавство” студенти мають:

знати законодавчі норми і принципи управління загальноосвітньою школою 1 ступеня у цілому і педагогічним процесом зокрема, механізм і закономірності управління загальноосвітнім навчальним закладом, організації навчально-виховного процесу і методичної роботи у початковій школі, сутність і особливості реформування загальноосвітньої початкової школи в Україні;

вміти керуватись цими нормами у плануванні і організації практичної професійно-педагогічної діяльності.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН з курсу “ Школознавство”

№	Тема	лекції	Семінари	Сам.робота	Разом
1.	Школознавство як галузь сучасної теорії і практики педагогіки.	2	-	-	2
2.	Система управління загальноосвітнім навчальним закладом в Україні та його рівні.	2	4	4	10
3	Нормативні документи з організації навчально-виховної діяльності загальноосвітньої школи 1 ступеня	2	4	4	10
4.	Права та обов'язки педагогічних працівників загальноосвітньої школи 1 ступеня	2	2	2	6
5.	Система планування і організації роботи вчителя початкових класів у загальноосвітній школі 1 ступеня	2	6	4	12
6.	Початкова школа в умовах сучасної ринкової економіки.	2	2	2	6
	Всього	12	18	16	46

Стислий зміст лекцій з курсу «Школознавство»

Тема 1. Школознавство як галузь сучасної теорії і практики педагогіки. Школознавство як галузь науки про управління навчальними закладами і навчальний предмет. Практична спрямованість навчального курсу. Місце управління і управлінських рішень у професійній діяльності вчителя. Поняття про професійно-педагогічну культуру діяльності вчителя в організації навчально-виховного процесу в початковій школі.

Тема 2. Система управління загальноосвітнім навчальним закладом в Україні та його рівні. Загальна структура управління загальноосвітніми навчальними закладами в Україні. Повноваження і призначення державного

регіонального, місцевого, районного, шкільного рівня управління. Форми і сфера дії управлінських рішень різного рівня. Поняття про законодавчі і нормативні акти. Принципи управління.

Тема 3. Нормативні документи з організації навчально-виховної діяльності загальноосвітньої школи 1 ступеня. Зміст і спрямованість основних законодавчих документів, що регламентують діяльність початкової школи і організацію навчально-виховного процесу. Зміст і спрямованість нормативних документів, що регламентують організацію навчально-виховного процесу у початковій школі і професійно-педагогічну діяльність вчителя початкових класів. Державні стандарти початкової освіти.

Тема 4. Права та обов'язки педагогічних працівників загальноосвітньої школи 1 ступеня. Поняття про права і обов'язки педагогічних працівників початкової школи. Склад педагогічних працівників початкової школи. Законодавчі і нормативні акти, що регулюють правові відносини учасників педагогічного процесу. Сфери правової і моральної відповідальності вчителя початкових класів.

Тема 5. Система планування і організації роботи вчителя початкових класів у загальноосвітній школі 1 ступеня. Роль планування в організації професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів. Шкільна документація вчителя та її призначення. Складові шкільної документації вчителя початкових класів. Нормативні документи, що регламентують зміст шкільної документації вчителя. Вимоги щодо змісту і оформлення вчителем шкільної документації. Поняття про якість навчальної, виховної і методичної роботи вчителя початкових класів, способи та форми її оцінювання. Види, форми і методи внутришкільного контролю за веденням шкільної документації вчителя та якістю його професійно-педагогічної діяльності.

Тема 6. Початкова школа в умовах сучасної ринкової економіки. Поняття про державні і приватні загальноосвітні навчальні заклади. Особливості управління державними і приватними навчальними закладами в Україні. Законодавчі і нормативні акти, що регламентують діяльність приватних навчальних закладів в Україні. Поняття про устав і типові положення загальноосвітнього навчального закладу. Типи державних і приватних навчальних закладів в Україні.

Тематика семінарських занять

1. **Тема «Система управління загальноосвітнім навчальним закладом в Україні та його рівні»**

Питання для обговорення:

- структура органів управління освітою в Україні;
- функції, повноваження і призначення органів управління освітою державного регіонального, місцевого, районного рівнів;
- структура і функції органів управління в загальноосвітньому закладі 1 ступеня;
- повноваження органів управління у загальноосвітньому закладі 1 ступеня;
- форми і зміст рішень органів управління у загальноосвітній школі 1 ступеня.

2. **Тема «Нормативні документи з організації навчально-виховної діяльності загальноосвітньої школи 1 ступеня»**

Питання для обговорення:

- зміст і спрямованість основних Законів України, що регламентують діяльність початкової школи і організацію навчально-виховного процесу;
- зміст і спрямованість нормативних актів, що регламентують діяльність початкової школи;
- зміст і спрямованість нормативних актів та інструкцій, що регламентують організацію навчально-виховного процесу у початковій школі і професійно-педагогічну діяльність вчителя початкових класів.

- зміст і вимоги державних стандартів початкової освіти.

3. Тема «Права та обов'язки педагогічних працівників загальноосвітньої школи 1 ступеня»

Питання про обговорення:

- сутність та функції посадових інструкцій в організації управління діяльністю загальноосвітнього навчального закладу;
- посадові інструкції педагогічних працівників початкової школи;
- сутність та ознаки правової відповідальності вчителя початкової школи;
- зміст законодавчих актів, що визначають правову відповідальність вчителя початкової школи;
- зміст законодавчих і нормативних актів про професійні обов'язки вчителя початкової школи;
- зміст законодавчих і нормативних актів, що захищають права вчителя початкових класів;
- органи управління, що контролюють виконання прав і обов'язків вчителя на шкільному і вищих рівнях управління освітою.

4. Тема «Система планування і організації роботи вчителя початкових класів у загальноосвітній школі 1 ступеня»

Питання для обговорення:

- види і форми планування в організації професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів.
- призначення шкільної документація вчителя та її складові;
- зміст нормативних документів, що регламентують ведення вчителем початкових класів шкільної документації;
- структура, зміст і періодичність оновлення вчителем шкільної документації;
- види, форми і методи внутришкільного контролю за веденням шкільної документації вчителя та якістю його професійно-педагогічної діяльності.

5. Тема «Початкова школа в умовах сучасної ринкової економіки»

Питання для обговорення:

- зміст державних і нормативних актів, що регламентують діяльність навчальних закладів державної і приватної форми власності;
- особливості управління приватними навчальними закладами в Україні.
- устав і типові положення щодо діяльності державного і приватного загальноосвітнього навчального закладу.
- сфера відповідальності і повноважень управлінських рішень в приватних навчальних закладах освіти.

Додаток Д

Навчальна програма з курсу «Методика виховної роботи у початковій школі»

Пояснювальна записка

Актуальними завданнями сучасного національного виховання та освіти є виховання дитини як громадянина України, всебічний розвиток її здібностей і обдарувань, наукового світогляду. Це передбачає виховання в учнів поваги до Конституції, державних символів України, прав і свобод людини і громадянина; шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та

інших народів і націй; виховання свідомого ставлення до свого здоров′я та здоров′я інших громадян як найвищої соціальної цінності тощо. Відтак є потреба пошуку нових підходів не лише до змісту, але й методики практичної реалізації концепції національного виховання відданих і свідомих громадян незалежної держави.

Оволодіння методикою виховної роботи в початковій школі є невід′ємним компонентом професійної майстерності вчителя I – IV класів. Соціальний досвід, характер ставлення особистості до навколишнього світу, природи, людей, до самої себе накопичується у відповідній діяльності. Визначення змісту і дій вчителя, що забезпечують соціальну спрямованість діяльності учнів та її виховну ефективність є важливою складовою його підготовки до вирішення завдань професійно-педагогічної діяльності.

Мета курсу «Методика виховної роботи у початковій школі» - ознайомити студентів із різноманітним досвідом виховної роботи, що використовується сьогодні у практиці роботи учителів початкових класів. Програма базується на знаннях студентів з теорії виховання та включає кращі здобутки досвіду сучасної вітчизняної і української народної педагогіки.

Курс «Методика виховної роботи в початковій школі» розрахований на лекційні, практичні заняття та самостійну роботу студентів. Завершується заліком за кредитно-модульною системою оцінювання навчальних досягнень студентів (5 семестр). Практичні заняття проводяться в школі та позашкільних закладах і спрямовані на вирішення конкретних практичних завдань з організації виховної роботи з учнями початкових класів. Задля цього за кожною темою передбачено проведення практикуму у початковій школі.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є практичний досвід вчителів початкових класів у національному вихованні молодших школярів в урочний і позаурочний час, що передбачає з′ясування змісту, шляхів і засобів організації спільної діяльності учнів і вчителів.

Головна ідея викладання навчального курсу "Методика виховної роботи" – привернути увагу майбутніх учителів до творчого осмислення та

використання практичного досвіду вчителів початкових класів - практиків, допомогти їм в узагальненні передового педагогічного досвіду виховної діяльності вчителів початкових класів і пошуку власного стилю виховної роботи з учнями; підготуватись до роботи з колективом дітей, враховуючи їх вікові та індивідуальні особливості.

Працюючи над опануванням навчальної дисципліни, студенти мають навчитись:

- реалізувати на практиці теоретичні знання про мету, основні завдання, принципи, методи та форми національного виховання, організації виховної роботи у початковій школі;
- аналізувати, узагальнювати і практично використовувати сучасний педагогічний досвід учителів початкових класів в організації виховної роботи з учнями та їх батьками;
- всебічно і глибоко вивчати особистість кожного учня і класного колективу з метою подальшого їх урахування в організації індивідуальної та колективної виховної роботи;
- діагностувати та проводити корекцію відхилень у поведінці учнів;
- готувати, проводити та аналізувати ефективність виховних заходів, планувати їх у певній системі і відповідно конкретної педагогічної ситуації;
- дотримуватися демократичного та гуманного стилю педагогічного спілкування з учнями та батьками тощо.

Структура і тематичний план навчального курсу

№	тема	лекції	Практич.	Самост. робота	Усього
1.	Виховна робота в професійно-педагогічній діяльності вчителя початкових класів	2	-	2	4
2.	Досвід вчителів-практиків в організації розумового виховання учнів початкових класів	-	4	4	8
3.	Досвід вчителів-практиків в організації	-	4	4	8

	морального виховання учнів початкових класів				
4.	Досвід і методики естетичного виховання учнів початкових класів	-	4	4	8
5.	Досвід і методики фізичного виховання учнів початкових класів	-	4	4	8
6.	Методики індивідуальної та колективної роботи з корекції поведінки учнів початкових класів	2	4	4	10
7.	Методики роботи з батьками учнів початкових класів	2	4	4	10
	Разом	4	26	32	62

Стислий зміст навчального курсу

Тема 1. Виховна робота в організації професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

Питання для обговорення: Основні завдання і цілі виховної роботи вчителя у початкових класах. Концепція національного виховання. Особливості організації виховної роботи з учнями у початковій школі. Відмінності між виховною і навчальною роботою вчителя початкових класів. Науково-теоретичні засади основних напрямів виховної роботи вчителя у початкові школі. Законодавчі і нормативні документи, що визначають спрямованість і зміст виховної роботи вчителя у початкових класах.

Завдання для самостійної роботи:

- скласти каталог та проаналізувати зміст нормативних документів щодо організації виховної роботи в школі;
- скласти каталог періодичних видань з методики організації виховної роботи у початковій школі;
- визначити та систематизувати цілі і напрями організації виховної роботи з учнями початкових класів;
- визначити та обґрунтувати відмінності між цілями навчальної і виховної роботи з учнями початкових класів.

Тема 2. Досвід учителів-практиків з організації розумового виховання учнів початкових класів.

Питання для обговорення: Науково-теоретичні засади розумового виховання учнів початкової школи; Основні напрями і складові розумового виховання учнів; Показники ефективності розумового виховання учнів молодшого шкільного віку; Методики організації роботи вчителя початкових класів з розумового виховання учнів.

Завдання для самостійної роботи:

- скласти каталог статей з описом досвіду роботи вчителів з розумового виховання учнів;
- скласти реферат з методики розумового виховання учнів (персоналії вчителів – за вибором);
- розробити план-конспект заходу (або програму заходів) з розумового виховання учнів;
- провести виховний захід за розробленим планом та проаналізувати його ефективність (за програмою педагогічної практики);
- відвідати та скласти опис виховного заходу з розумового виховання учнів у початковій школі (на базі педагогічної практики).

Тема 3. Досвід вчителів-практиків в організації морального виховання учнів початкових класів.

Питання для обговорення: Сутність та науково-теоретичні засади морального виховання учнів; Особливості морального виховання учнів молодшого шкільного віку; Законодавчі і нормативні документи, що визначають зміст морального виховання учнів початкової школи; Показники ефективності морального виховання молодших школярів; Складові морального виховання учнів; Принципи організації роботи вчителя з морального виховання учнів у початкових класах.

Завдання для самостійної роботи:

- скласти каталог статей з описом досвіду роботи вчителів з морального виховання учнів;

- скласти реферат з методики морального виховання учнів (персоналії вчителів – за вибором);
- розробити план-конспект заходу (або програму заходів) з морального виховання учнів;
- провести виховний захід за розробленим планом та проаналізувати його ефективність (за програмою педагогічної практики);
- відвідати та скласти опис виховного заходу з морального виховання учнів у початковій школі (на базі педагогічної практики).

Тема 4. Досвід і методики естетичного виховання учнів початкових класів.

Питання для обговорення: Сутність та науково-теоретичні засади естетичного виховання учнів; Особливості естетичного виховання учнів молодшого шкільного віку та засоби його реалізації. Показники ефективності естетичного виховання молодших школярів. Складові естетичного виховання учнів. Принципи організації і форми роботи вчителя з естетичного виховання учнів.

Завдання для самостійної роботи:

- скласти каталог статей з описом досвіду роботи вчителів з естетичного виховання учнів;
- скласти реферат з методики естетичного виховання учнів (персоналії вчителів – за вибором);
- розробити план-конспект заходу (або програму заходів) з естетичного виховання учнів;
- провести виховний захід за розробленим планом та проаналізувати його ефективність (за програмою педагогічної практики);
- відвідати та скласти опис виховного заходу з естетичного виховання учнів у початковій школі (на базі педагогічної практики).

Тема 5. Досвід і методики фізичного виховання учнів початкових класів.

Питання для обговорення:

Цілі та завдання фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку у позаурочній і позашкільній роботі. Науково-теоретичні засади фізичного виховання учнів. Основні напрями і форми фізичного виховання учнів молодшого шкільного віку у позаурочній і позашкільній роботі. Особливості організації та засоби організації позаурочної і позашкільної роботи з фізичного виховання учнів. Показники ефективності фізичного виховання молодших школярів. Принципи організації роботи вчителя з фізичного виховання учнів.

Завдання для самостійної роботи:

- скласти каталог статей з описом досвіду роботи вчителів з фізичного виховання учнів;
- скласти реферат з методики фізичного виховання учнів (персоналії вчителів – за вибором);
- розробити план-конспект заходу (або програму заходів) з фізичного виховання учнів;
- провести виховний захід за розробленим планом та проаналізувати його ефективність (за програмою педагогічної практики);
- відвідати та скласти опис виховного заходу з фізичного виховання учнів у початковій школі (на базі педагогічної практики).

Тема 6. Методики індивідуальної та колективної роботи з корекції поведінки учнів початкових класів.

Питання для обговорення: Цілі і завдання індивідуальної і колективної виховної роботи з учнями початкових класів. Основні напрямки і форми індивідуальної і колективної виховної роботи вчителя з учнями. Особливості роботи вчителя з діагностики і корекції поведінки і діяльності учнів. Показники ефективності індивідуальної виховної роботи вчителя з учнями. Показники ефективності колективної виховної роботи вчителя з учнями. Вимоги щодо

організації індивідуальної і колективної виховної роботи з учнями початкових класів.

Завдання для самостійної роботи:

- скласти каталог статей з описом досвіду роботи вчителів з індивідуального колективного виховання учнів;
- скласти реферат з методики індивідуального (або колективного) виховання учнів (персоналії вчителів – за вибором);
- розробити план-конспект заходу (або програму заходів) з індивідуального або колективного виховання учнів (за вибором);
- провести виховний захід за розробленим планом та проаналізувати його ефективність (за програмою педагогічної практики);
- відвідати та скласти опис виховного заходу з індивідуального (колективного) виховання учнів у початковій школі (на базі педагогічної практики).

Тема 7. Методики роботи з батьками учнів початкових класів .

Питання для обговорення: Роль батьків у розвитку і вихованні дитини. Цілі і завдання роботи вчителя з батьками. Основні напрями і форми роботи з батьками у початковій школі. Принципи і методики роботи з батьками учнів початкових класів**.**

Завдання для самостійної роботи:

- скласти каталог статей з описом досвіду роботи вчителів з батьками учнів початкових класів;
- скласти реферат з методики роботи вчителя з батьками (персоналії вчителів – за вибором);
- розробити план-конспект заходу (або програму заходів) для роботи з батьками (за вибором);
- провести виховний захід за розробленим планом та проаналізувати його ефективність (за програмою педагогічної практики);
- відвідати та скласти опис заходу з роботи з батьками учнів у початковій школі (на базі педагогічної практики).

Рекомендована література

Анцибор М.М., Голованова А.Ф. Особенности в организации педагогического процеса в начальных классах с продлённым днём. – М.: Просвещение, 1999

Артеменко З.В., Завадская Ж.Е. Азбука форм воспитательной работы.- Минск: ООО "Новое знание", 2001.-315 с.

Буган Ю.В. та ін. Дозвілля школярів:36 сценаріїв.-Тернопіль, 1997. - 193с.

Буган Ю.В. та ін. Шкільні свята та розваги. -Тернопіль, 1996.- 214с.

Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. К.,1997.- 304с.

Кобрій О., Чепіль М. Методика позаурочної діяльності.-Дрогобич,1999.

Супруненко В.Г. Народини: Витоки нації, символи, звичаї та побут українців.- Запоріжжя, 1993. -136

Сценарії свят та забав у початковій школі.-Харків: МОСТ-Торнадо, с.2001.-320 с.

Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. - Львів, 1990.

Барви нашого слова. - Львів, 1989.

Бех І.Д. Концепція виховання особистості // Рад. шк., 1991. – № 5

Буган Ю.В. та ін. Дозвілля школярів: 30 сценаріїв.-Тернопіль, 1997.-193с.

Вишневський О.І. Методи й чинники сучасного виховання.-Дрогобич, 1996. - 32 с.

Воспитание детей в неполной семье / (Общ. ред. канд. юрид. наук М.М. Ершовой). – М.: Прогрес, 1990.

Галузинський В.М., Євтух М.Б. Виховна робота в дитячих таборах // В кн. :Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. -Рівне, 1996.

Гончаренко М.Я. Свято нашого роду // Поч. шк., 1990. – № 7

Гончаренко С. Український педагогічний словник. -К.:"Либідь", 1997.

Гончаренко С.У. та ін.Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи // Рад. шк., 1991. – № 6.

Горохович А. Плекаймо в дитині і розум, і душу.-Дрогобич, 1992.-112с.
Даниленко М.В., Даниленко Л.І Педагогічні задачі. - К., 1991. - 197 с.
Дитячі та молодіжні українські народні ігри.К., 1990.
Калиш В.А., Семеног О.М. Джерело чисте, життєдайне// Початкова школа.-1992. - №2.
Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. -К., 1997.-310 с.
Кобрій О., Чепіль М. Методика позаурочної діяльності. -Дрогобич, 1999.
Ковальчук О. Українське народознавство.-К., 1994.-74с
Конценція національного виховання.-К.,1994.
Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності//Дошкільне виховання.-2003.-№ 2
Концепція позашкільної освіти та виховання.-К., !999.
Культура педагогічного спілкування: Навч.-метод. посібник. - К., 1997.
Любар О.О. Народна педагогіка про виховання дітей у сім'ї // Початкова школа, 1988. – № 10.
Макаренко О. Степові лицарі. Уроки та виховні заходи на тему козаччини.-Тернопіль, 2000. - 88с.
Моцюк П. Звичаї, приписи доброї поведінки. - Львів,1994.-36 с
Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітних. - К., 1997.
Педагогіка табірної зміни.- Ніжин,1995.-154 с.
Педагогічна психологія / За ред. Л.М.Проколієнко, Д.Ф. Ніколенка. -К.:Вища школа, 1991.
Предупреждение семейно-бытовых правонарушений / Отв. ред. доктор юрид. наук Ф.А. Лопушанский. – М.: Наука, 1988.
Примірне положення про оздоровчий табір (містечко, комплекс) для дітей, підлітків та учнівської молоді// В кн.:Довідник класного керівника.-К.,1996.-С.153-157.
Семейное воспитание: Краткий словарь. – М.: Политиздат, 1990.
Синьов В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології. -К.,1994

Скульский Р.П. Концептуальні засади оновлення теорії та практики виховання школярів// У кн.: Українське народознавство і проблеми національного виховання школярів. - Івано-Франківськ, 1997. -С.52-56.

Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. - К., 1997.

Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину// Вибр. твори: У 5-ти т. -Т.2.-К.,1976. -С. 147-408.

Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа //Вибрані твори: В 5-ти т.-Т.4. - К., 1979.-С.237-245, 255-261.

Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. -К., 1997.

Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Вибр.пед.твори: В 2-х т.-Т.2.-К.,1973.- С.192-471

Фіцула М.М. Правове виховання учнів. - К.,1997. - С.59-9

Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри. К., 1993.

Збірки періодичних видань «Наша школа», «Початкова школа», «1 вересня» з додатками, «Педагогіка толерантності», часописи та інші

Додаток Ж

Навчальна програма з курсу

«Педагогічні технології у початковій школі»

Пояснювальна записка

Навчальна дисципліна “Педагогічні технології у початковій школі” є однією з дисциплін у структурі професійно-педагогічної підготовки студентів факультету початкового навчання, які мають практичну спрямованість і готують майбутнього вчителя до різноманітної і усвідомленої діяльності в організації навчально-виховного процесу. Створення альтернативних типів шкіл, визнання

за кожною права мати свій неповторний імідж, працювати за авторськими програмами, потребують вчителів з інноваційним мисленням, здатних усвідомлено взяти на себе відповідальність за особистість кожної дитини, що постійно розвивається і змінюється у своїх можливостях.

Курс «Педагогічні технології у початковій школі» має на **меті** ознайомлення студентів з широким спектром напрацьованих наукою і практикою педагогічних технологій і формування у них навичок і досвіду здійснювати педагогічну діяльність в різноманітних концептуальних системах, утворюючих фонд професійно-педагогічної культури.

Завдання курсу:

- розрити сутність та джерела становлення технологічного підходу в організації навчально-виховного процесу у початковій школі;
- ознайомити студентів з основними педагогічними технологіями, що ефективні для навчання учнів у початкових класах;
- навчити майбутніх вчителів використовувати сучасній педагогічні технології у практичній роботі з учнями початкових класів.

Навчальна дисципліна “ Педагогічні технології в початковій школі” розрахована на вивчення студентами денної та заочної форм навчання, які проходять підготовку за освітньо-кваліфікаційною програмою підготовки бакалаврів. За змістом вона базується на теоретичних знаннях, усвідомлених майбутніми вчителями у курсів «Основи загальної педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання» та досвіду практичної професійно-педагогічної діяльності, набутого впродовж педагогічної практики у початкових класах.

Тематичний план навчального курсу « Педагогічні технології у початковій школі»

№	тема	лекції	Семінари.	Самост.робота	Усього
1.	Педагогічна технологія як новий етап розвитку	2	-	2	4

	педагогічної теорії і практики				
2.	Сучасні освітні парадигми і типи педагогічних технологій	2	2	2	6
3.	Особистісно зорієнтовані і гуманістичні педагогічні технології	2	4	4	10
4.	Розвивальні педагогічні технології	2	4	4	10
5.	Педагогічні технології раннього навчання	2	4	4	10
6.	Педагогічні технології творчого розвитку	2	4	4	10
7.	Педагогічні технології виховання	2	4	4	10
	Разом	14	22	24	60

Стислий зміст лекцій
з курсу «Педагогічні технології у початковій школі»

Тема 1. Педагогічна технологія як новий етап розвитку педагогічної теорії і практики. Мета і завдання навчального курсу. Понятті про педагогічну технологію і методику навчально-виховної роботи вчителя. Технологічність організації навчально-виховного процесу як новий етап розвитку наукової теорії і практики початкової освіти. Особливості технологічного підходу в організації професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів. Педагогічна технологія як рівень професійно-педагогічної культури вчителя.

Тема 2. Сучасні освітні парадигми і типи педагогічних технологій. Поняття про освітню парадигму. Гуманістична спрямованість сучасних освітніх систем. Суб’єкт-суб’єктна і особистісно зорієнтована парадигма освіти. Особливості сучасних освітніх педагогічних технологій. Типологія педагогічних технологій.

Тема 3. Особистісно зорієнтовані і гуманістичні педагогічні технології. Науково-теоретичні засади особистісно зорієнтованих і гуманістичних педагогічних технологій. Соціальна і історична обумовленість особистісно зорієнтованих і гуманістичних педагогічних технологій. Поняття про дитину як особистість і суб’єкта навчально-виховного процесу. Принципи особистісно

зорієнтованих і гуманістичних педагогічних технологій. Загальна характеристика особистісно зорієнтованих педагогічних технологій та їх гуманістичної спрямованості.

Тема 4. Розвивальні педагогічні технології. Науково-теоретичні засади розвивальних педагогічних технологій. Соціальна і історична обумовленість розвивальних педагогічних технологій. Основні ідеї і принципи розвивальних педагогічних технологій. Загальна характеристика і ретроспективних огляд педагогічних технологій розвивального навчання дитини у початковій школі.

Тема 5. Педагогічні технології раннього навчання. Ідея раннього навчання дитини та її науково-теоретичне обґрунтування. Соціальна обумовленість педагогічних технологій раннього навчання дитини. Основні наукові положення і принципи педагогічних технологій раннього навчання дитини. Загальна характеристика педагогічних технологій раннього навчання дитини.

Тема 6. Педагогічні технології творчого розвитку. Науково-теоретичні засади розвитку дитини у творчості. Основні наукові положення і принципи педагогічних технологій розвитку дитини у творчій діяльності. Загальна характеристика педагогічних технологій творчого розвитку дитини.

Тема 7. Педагогічні технології виховання. Ідеї та науково-теоретичні засади виховних педагогічних технологій. Соціальна спрямованість педагогічних технологій виховання. Основні принципи педагогічних технологій виховання дитини у спільній діяльності. Характеристика педагогічних технологій виховання дитини молодшого шкільного віку.

Теми семінарських занять

Тема 1. Сучасні освітні парадигми і різновиди педагогічних технологій.

Питання для обговорення

- відмінності між поняттями «освітня парадигма» і «наукова теорія»;
- зміст і сенс гуманістичної спрямованості сучасних освітніх систем;
- зв'язок освітніх парадигм з ідеологією і цінностями суспільства;
- зміст і ідеологія суб'єкт-суб'єктної парадигми освіти, шляхи та засоби її реалізації;
- зміст та ідеологія гуманістичної парадигми освіти, шляхи та засоби її реалізації;
- сутність та відмінності між поняттями «педагогічна технологія» і «методика»;
- основні різновиди педагогічних технологій та їх відмінності (за Г.Селевко).

Тема 2. Особистісно зорієнтовані і гуманістичні педагогічні технології.

Питання для обговорення:

- школа для життя "через життя" Ж.-О. Декролі: сутність і складові педагогічної технології;
- особливості та умови реалізації педагогічної технології Ж.-О. Декролі;
- сутність та складові педагогічної технології «Школа успіху і радості» С.Френе;
- особливості та умови реалізації педагогічної технології С.Френе;
- «Будинок вільної дитини» М.Монтессорі: сутність та складові педагогічної технології;
- особливості та умови реалізації педагогічної технології М.Монтессорі у сучасній початковій школі;
- зміст та складові педагогічної технології Ш.Амонашвілі;
- умови та засоби реалізації педагогічної технології Ш.Амонашвілі у навчально-виховному процесі початкової школи.

Тема 3. Розвивальні педагогічні технології: сутність та зміст.

Питання для обговорення:

- науково-теоретичні джерела педагогічних технологій розвивального навчання дитини;
- сутність і складові педагогічної технології розвивального навчання Л.Занкова, умови та засоби її впровадження у початковій школі;
- сутність і складові педагогічної технології розвивального навчання дитини Д.Ельконіна- В.Давидова;
- зміст педагогічної технології розвивального навчання дитини Д.Ельконіна - В.Давидова, умови та засоби її реалізації у початковій школі;
- науково-теоретичні джерела та сутність педагогічної технології С. Лисенкової, особливості та засоби її впровадження у початковій школі.

Тема 4. Педагогічні технології раннього навчання: сутність та реалізація.

Питання для обговорення:

- науково-теоретичні і соціальні джерела ідеї раннього навчання дитини**;**
- сутність та складові технології раннього навчання дитини Р.Домана;
- умови та засоби реалізації педагогічної технології Р.Домана в системі сучасної початкової освіти;
- сутність та складові технології раннього навчання М.Зайцева;
- особливості і засоби впровадження технології раннього навчання М.Зайцева в умовах початкової освіти.

Тема 5. Педагогічні технології розвитку дитини у творчій діяльності.

Питання для обговорення:

- творчий розвиток дитини і розвиток дитини у творчості: сутність педагогічної проблеми

- спрямованість і особливості змісту педагогічної технології Р.Альтшулера (ТРВЗ);
- умови і засоби реалізації педагогічної технології ТРВЗ у практиці навчального процесу початкової школи;
- сутність та спрямованість педагогічної технології «фізичного театру» М.Єфименка;
- умови та засоби реалізації педагогічної технології М.Єфименка у практику навчального процесу початкової школи;
- зміст та складові педагогічної технології вальдорфської школи;
- особливості, умови та засоби реалізації педагогіки вальдорфської школи у сучасній системі початкової освіти;
- зміст та спрямованість педагогічної технології розвитку дитини у творчості О.Волкова;
- умови і засоби реалізації педагогічної технології О.Волкова у початковій школі.

Тема 6. Педагогічні технології виховання дитини.

Питання для обговорення:

- відмінності між навчальними і виховними педагогічними технологіями;
- соціальна спрямованість виховних педагогічних технологій;
- зміст та складові педагогічної технології «спільних справ» О.Іванова;
- особливості реалізації педагогічної технології «спільних справ» О.Іванова у початковій школі;
- різновиди педагогічної технології «спільних справ» О.Іванова у роботі сучасної початкової школи