

9. Сидоренко В.В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентісно зорієнтованого підходу / В.В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – №1(8). – С.72-77

10. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.

#### Анотація

У статті досліджується сутність професійної компетентності майбутніх учителів-філологів та розкривається її структура, яка включає наступні ключові компоненти: соціальну, комунікативну, інформаційну, предметну, полікультурну компетентності, особисті якості вчителя, компетентність самоосвіти і саморозвитку, компетентність продуктивної творчої діяльності тощо.

#### Аннотация

В статье исследуется сущность профессиональной подготовки будущих учителей-филологов и раскрывается ее структура, которая включает следующие ключевые компоненты: социальную, коммуникативную, информационную, предметную, поликультурную компетентности, личные качества учителя,

#### Summary

The article examines the nature of professional competence of teachers, philologists and reveals its structure, which includes the following key components: social, communicative, informative, , objective, multicultural competence, personal qualities a teacher competence self-education and self- competence, competence productive creative activities and etc.

**Ключові слова:** компетентність, компетенція, професійна компетентність, ключові компетентності, ключові поняття, опорні знання, кваліфікації.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, ключевые компетентности, ключевые понятия, опорные знания, квалификации.

**Key words:** competence, competence, professional competence, core competence, core concepts, basic knowledge and skills.

Подано до редакції 02.04.2013.

УДК 371.26

© 2013

Кожем'якіна І.В.

## ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Зважаючи на становлення соціально-комунікативної особистості в системі загальноосвітньої школи, особливо в її початковій ланці можна зазначити, що проблема розвитку та постійного удосконалення мовно-мовленнєвої компетентності вчителя, зокрема вчителя початкових класів, залишається актуальною впродовж його професійного становлення.

Здійснюють таку діяльність безпосередньо інститути післядипломної педагогічної освіти. Ефективна організація навчально-методичної взаємодії потребує постійної діагностики рівнів розвитку мовно-мовленнєвої компетентності, яка сприятиме виявленню проблемних аспектів реалізації професійної комунікації вчителя початкових класів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** свідчить про наявність ґрунтовних теоретико-практичних наробок у напрямку формування і розвитку професійної мовленнєвої майстерності майбутнього вчителя початкових класів. Можливості функціонування мовно-комунікативного підходу в освіті досліджувалися В.Каліш, Л.Паламар; формування комунікативної культури та культури мовлення стало науковим пошуком В.Садової, К.Климової; основи формування професійних мовленнєвих умінь визначалися у роботах Н.Лесняк, В.Пасинок; технологія навчання риторики визначена у дослідженні Л.Ткаченко.

Цікавими для нашого дослідження виявилися діагностики рівнів формування мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів (Т.Симоненко); комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів (Л.Бірюк); української культуромовної особистості вчителя (О.Семенов).

**Формулювання цілей статті...** Метою даної статті визначено здійснення діагностичного аналізу рівнів розвитку мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у процесі післядипломної освіти для подальшої розробки технології її удосконалення відповідно до вимог сучасної шкільної практики.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Здійснений нами теоретичний аналіз проблеми дослідження доцільно підсилити чіткою констатацією вивчення реального стану розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителів початкових класів.

Визначаючи основи системи роботи, орієнтуючись на спрогнозовану модель розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної освіти необхідно спиратися на конкретні дані про ступінь сформованості професійної мовної, мовленнєвої, а відповідно і комунікативної компетентності, що характеризується практичною реалізацією відповідних знань, умінь і навичок вчителів початкових класів різних кваліфікаційних категорій.

Подальша практична діяльність щодо розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти передбачає збалансування критеріальних показників даного процесу. Мова іде про діагностику та констатацію рівнів сформованості професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів відповідно до професійно необхідного рівня означеної компетентності в умовах постійно змінної особистісної, комунікативно-інформаційної та практично-технологічної сучасної освітньої системи.

Критичний (емпіричний) аналіз проблеми професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів уможливив проведення дослідницької діяльності (в межах констатувального експерименту) у системі післядипломної освіти. З метою моніторингу стану сформованості професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителів початкових класів (спеціаліст, вчитель I категорії, вчитель II категорії, вчитель вищої категорії, вчитель-методист) впродовж 2008-2010 р.р. була здійснена діагностика рівнів її сформованості у процесі констатувального експерименту, який охоплював респондентів у різних регіонах України. До експерименту були залучені вчителі початкових класів м. Києва, Донецької, Житомирської, Миколаївської та Сумської областей. Всього діагностичним (констатувальним) дослідженням було охоплено 910 осіб.

Схарактеризовані показники і окреслені рівні сформованості професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів визначили програму наукового дослідження:

- аналітична діяльність, що полягає у емпіричному дослідженні через(шляхом) спостереження, діалогічне інтерв'ювання, бесіди у період курсового навчального процесу та науково-методичної співпраці (що включає консультації, співробітництво в режимі он-лайн, науково-методичні і методичні семінари, професійні конкурси та ін..) у міжкурсовий період підвищення кваліфікації;
- аналітична діагностика, що передбачає анкетування, тестування (письмове та комп'ютерне);
- синтетична діяльність у процесі узагальнення результатів.

Основною метою констатувальної частини дослідно-експериментальної роботи було з'ясування наявного стану сформованості професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів шляхом порівняння даних показників констатувальних результатів з визначеними рівнями, які обумовлені показниками професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів відповідно до сучасних критеріїв професійної діяльності педагога, зокрема його професійної комунікації. Така організація роботи під час діагностувального етапу зумовлена основними завданнями науково-експериментального дослідження:

1) з'ясувати стан розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти:

- рівень зацікавленості щодо постійного розвитку професійної мовно-мовленнєвої (комунікативної) компетентності, а також власної самооцінки її рівня сформованості.

2) виявити рівень сформованості професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителів початкових класів в контексті комунікативної професійної діяльності, а саме (що передбачає):

- рівень загального розвитку комунікативних здібностей, які реалізуються в процесі мовленнєвої діяльності вчителя;
- рівень розвитку мовних знань, мовленнєвих умінь, практичної комунікації в контексті професійної діяльності;

3) проаналізувати досвід використання навчальних технологій комунікативного спрямування з метою розвитку досліджуваної компетентності.

Стимулом для проведення констатувального дослідження слугували бесіди й опитування, проведені серед вчителів початкових класів різних категорій (спеціаліст, II категорія, I категорія, вища категорія, вчитель-методист) і відповідно різного стажу професійної діяльності.

Діагностика проводилася серед вчителів початкових класів Сумської, Донецької та Житомирської областей (загальна кількість вчителів 340). У процесі діагностики враховувався педагогічний досвід вчителя (його педагогічний стаж, категорія). Опитування було зорієнтовано на виявлення інтересу, зацікавленості щодо постійного розвитку професійної мовно-мовленнєвої (комунікативної) компетентності, а також власної самооцінки її рівня сформованості.

Як зазначає психолог Т.Пашукова, регуляція і контроль діяльності та спілкування відбувається не тільки завдяки темпераменту і характеру, а й завдяки домаганням і самооцінці особи (безпосередньо це стосується і вчителя) [1, с. 167].

Значущими для нашого дослідження виявилися результати, які характеризували власне самооцінку рівня мовно-мовленнєвої (комунікативної) компетентності серед вчителів початкових класів різних категорій (спеціаліст, II категорія, I категорія, вища, старший вчитель, вчитель-методист) і визначали їх доволі високий (68%) рівень незадоволення існуючим станом проблеми. Логічним продовженням виявилися результати опитування щодо бажання бути компетентними у професійній мовно-мовленнєвій (комунікативній) діяльності. Такий безперечно високий рівень (майже 100%) дав серйозні підстави до подальшої діагностики і розроблення технології розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у процесі підвищення кваліфікації в умовах післядипломної освіти.

Констатувальний (діагностичний) експеримент проводився у три етапи. Перший етап реалізовувався на основі пілотного дослідження: здійснювалася самооцінка вчителями початкових класів власного рівня загальних комунікативних здібностей та рівня особистісної внутрішньої та зовнішньої мотивації постійного розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності в процесі післядипломної освіти. З цією метою респондентам було запропоновано тест-опитувальник «Мотивація розвитку мовно-мовленнєвої (комунікативної) педагогічної

діяльності (компетентності)» (за методикою К. Замфир в модифікації А. А. Реана) адаптований до проблеми нашого наукового пошуку.

Діагностика проводилася серед вчителів початкових класів Сумської, Донецької та Миколаївської області (загальна кількість учителів 273). У процесі діагностики враховувався педагогічний досвід вчителя (його педагогічний стаж, категорія). Тест-опитувальник був зорієнтований на виявлення інтересу, зацікавленості у постійному розвитку професійної мовно-мовленнєвої (комунікативної) педагогічної діяльності, а також оцінки вагомості пріоритетів внутрішніх чи зовнішніх мотивів до здійснення практичних кроків реалізації означеної проблеми за п'ятибальною шкалою.

На підставі наступних отриманих результатів визначався мотиваційний комплекс особистості вчителів початкових класів, який являє собою співвідношення трьох видів мотивації: внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ). Серед вчителів з мінімальним стажем педагогічної діяльності (до 10 років) і які відповідно мають категорію спеціаліста переважає зовнішня негативна мотивація (78%), для вчителів зі стажем понад 10 років, які мають II категорію, характерними проявами є зниження показників зовнішньої негативної мотивації (63%) і підвищення показників позитивної і внутрішньої мотивації (34%). Незначні показники (3%) високої внутрішньої мотивації для зазначеної категорії респондентів вважаємо не показовими. Суттєвими стають показники здебільшого зовнішньої позитивної і внутрішньої вмотивованості і найоптимальнішого мотиваційного комплексу, де активність педагога вмотивована самим змістом і процесом мовно-мовленнєвої (комунікативної) педагогічної діяльності, прагненням досягнути у ній відповідних позитивних результатів, при цьому для них характерна низька емоційна нестабільність, серед вчителів з педагогічним стажем понад 20-25 років (48%), разом із тим знижуються показники зовнішньої негативної мотивації (52%).

Отримані діагностичні дані дають підстави, щодо висновку про поступову концентрацію позитивної вмотивованості на постійний розвиток професійної мовно-мовленнєвої компетентності зорієнтованої у площину практичної комунікації в процесі педагогічної діяльності. Також (по даним авторів методики) задоволеність професією має значні кореляційні зв'язки з оптимальністю мотиваційного комплексу педагога (позитивний значущий зв'язок,  $r = +0,409$ ), тобто задоволеність педагога професією тим вища, чим оптимальніше у нього мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації і низька — зовнішньої негативної. Таких вчителів серед загальної кількості діагностованих 42%, що можна вважати доволі невисоким показником, який дає підстави для взаємодії сконцентрованої на практичну корекційну роботу, щодо можливої зміни направленості мотивації професійної мовно-мовленнєвої (комунікативної) діяльності вчителів початкових класів, у курсовий і міжкурсний періоди підвищення кваліфікації у післядипломній освіті.

Наступний етап передбачав діагностування, яке полягало у зіставленні і порівнянні оцінки загального рівня комунікабельності (за тестом В.Ф.Ряховського) вчителів початкових класів різних категорій (вчитель-спеціаліст, вчитель II категорії, вчитель – I категорії, вчитель вищої категорії і вчитель-методист) з метою наповнення і компонування змістового компоненту роботи з розвитку їх професійної мовно-мовленнєвої компетентності з урахуванням особистісно-зорієнтованого спрямування.

Тест опитувальник складається з 16 тверджень, які необхідно позиціонувати такими варіантами відповідей: «так», «ні», «не знаю». Отримані результати дослідження дозволили виявити фактичний рівень сформованості комунікабельності у вчителів початкових класів різних категорій. Цікавим для нашого дослідження виявився той факт, що у категорії вчитель-спеціаліст найчастіше проявився рівень середньої комунікабельності (37%) і рівень занадто активної комунікабельності (27%), водночас низький рівень комунікабельності, який характеризується небалакучістю, замкненістю, бажанням перебувати на самоті має невисокий показник (3,2%) і не може бути вагомим результатом. Серед досліджених вчителів (II, I категорії, вища категорія, вчитель-методист) низький рівень комунікабельності не відзначився. Напроти нами виявлено значний показник середнього рівня (48%), що відповідає певній мірі їх комунікації, яка характеризується доволі впевненою поведінкою у незнайомій обстановці, але разом з тим вони не дуже охоче сходяться з новими людьми, не проявляють великої активності у спорах і диспутах, у висловлюваннях часто вдаються до безпідставного сарказму.

Комунікабельність найвищого рівня притаманна 23% вчителів-спеціалістів і 29% вчителів II, I категорій, вищої категорії і вчителів-методистів. Для таких педагогів характерна нормальна комунікабельність, вони допитливі, залюбки слухають цікавого співрозмовника, доволі терплячі у спілкуванні з іншими, відстоюють свою точку зору без запалення, без неприємних хвилювань розпочинають знайомство з людьми, але в той же час не виявляють великого інтересу і зацікавленості до галасливих форм колективного спілкування.

Відповідно високий рівень комунікабельності мають 37% вчителів-спеціалістів і 51% вчителі інших категорій (II, I, вищої і вчитель-методист).

Важливим завданням діагностики особистісних якостей вчителя, які сприяють становленню мовно-мовленнєвої компетентності у процесі практичної професійної комунікації, стало виявлення рівня комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ – 2) (за Д.Я. Райгородським). Дана методика базується на основі 40 питань, на які респонденти мали дати чіткі відповіді типу «так» або «ні», дозволила виявити комунікативні та організаторські схильності або їх відсутність.

Результати відповідей на питання, які характеризували прагнення вчителів розширювати контакти у межах діалогічної взаємодії на основі якісної професійної мовно-мовленнєвої (комунікативної) діяльності, виявили показник, що становить 67% продіагностованих. Така якість особистості як вміння встановлювати контакти в процесі практичної комунікації визначилася 34% серед досліджуваних вчителів. Характерною особливістю вчителя в процесі педагогічної діяльності є його постійне існування в великих учнівських колективах. Така взаємодія буде результативною, якщо вчитель вміє отримувати задоволення. Такою якістю

відзначилося 56% респондентів. Якість, яка характеризується вмінням впливати на людей, проявляти ініціативу, вносити жвавість і активність в діалогічну комунікацію була виявленою у 43% вчителів.

Беручи до уваги результати діагностичних досліджень зазначених показників можна говорити, що загальний відсоток досліджуваної аудиторії вчителів, які характеризуються комунікативними схильностями (а відтак і схильностями до професійної мовно-мовленнєвої діяльності) є нажаль невисоким (37%). Це дає нам підставу для моделювання технології розвитку саме професійної мовно-мовленнєвої компетентності в процесі педагогічної комунікації і її практичного відпрацювання у курсовий і міжкурсний періоди післядипломної освіти вчителя початкових класів.

Інші показники задіяної методики (10 запитань) дали змогу виявити організаторські схильності вчителів (46%), які є важливою складовою професійної компетентності педагога.

З метою з'ясування особистісних та професійних характеристик вчителів початкових класів (вік, стаж, категорія, професійна методична зорієнтованість і т.д.) і конкретизації існуючого рівня розвитку мовних знань, мовленнєвих умінь, практичної комунікації в контексті професійної діяльності на другому етапі було розроблено і запропоновано авторську анкету-тест, валідність якої забезпечена діагностуванням (вхідним, поточним і вихідним) у період проходження курсів підвищення кваліфікації і об'єктивними вимогами до науково-методичного рівня сучасного вчителя початкових класів.

На третьому етапі діагностичного дослідження нас цікавило, наскільки вчителі орієнтуються у нормативній базі сучасної мовної освіти.

Нажаль не всі вчителі початкових класів вміють правильно і чітко висловлюватися українською літературною мовою, грамотно вести монологічну і діалогічну розмову, мають утруднення у процесі професійної практичної комунікації (цей показник становить майже 63%), водночас, не віддають першочергову перевагу власній мовно-мовленнєвій (комунікативній) компетентності як базовій (ключовій) у системі компетентнісного становлення вчителя. Лише 27% протестованих визначають основою професійної майстерності вчителя саме мовно-мовленнєву (комунікативну) компетентність.

Усвідомлення необхідності володінням високого рівня мовнокомунікативних знань та професійної мовленнєвої майстерності для більшості вчителів початкових класів, як показує постійний аналіз випускних творчих робіт, матеріалів поданих на присвоєння звання вчитель-методист, матеріалів представлених на конкурс «Вчитель-року», спілкування на практичних і методичних семінарах, конференціях з обміну досвідом, не характеризується відповідним результатом.

Усне опитування і письмові тестові завдання підтвердили проблемність у якості мовленнєвої культури, комунікативних умінь, недотриманні норм літературної української мови, логічного і послідовного викладання думки, орієнтації у сучасній науковій психолого-педагогічній термінології, мовленнєво-риторичних навичок.

Також відмічалася недосконалість невербальної комунікації, яка була виражена зайвими рухами, невідповідною промові мімікою, невмінням оперувати тембром власного голосу, несприйняттям зорового контакту.

Досвід проведення конкурсних співбесід, індивідуальних консультацій, практичних і семінарських занять, науково-практичних і науково-методичних конференцій, практико-методичних семінарів, практичного діалогу у режимі Он-лайн за допомогою інтернет-ресурсів засвідчує також і далеко неналежний рівень якості професійного мовлення, який визначається наявністю лексичних, граматичних і фонетичних помилок, недоречним вживанням слів, незнанням стійких виразів, так званих «мовних формул», нерозумінням значення слів і невірним їх трактуванням, насамперед слів наукового і публіцистичного стилів. Охарактеризуємо найбільше розповсюджені серед вчителів початкових класів мовно-мовленнєві помилки.

У діалогових формах співпраці, виступах, відкритих уроках нерідко зафіксовані помилки, що спричинені неправильним перекладом мовних виразів з російської мови. Наприклад, вчителі говорять: *на українській мові* замість *українською мовою*. Зустрічаються розмовні русизми і кальки. Наприклад: *у маю* замість *у травні*; *медвідь* замість *ведмідь*.

Невірно використаний наголос у словах вказує на орфоепічні недоліки мовлення: *фаховий, випадок, довідник, багаторазовий, батьківський, було, тобі, мережа, верхковий, вимова, відомість, горобина, господарський, гуртожиток, договірний, дрібний, займенниковий, залишковий, заробіток, зернятко, значущість, зручний, навчання*.

**Висновки...** Таким чином, здійснена різноформатна діагностика розвитку мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів дає підстави для подальшої науково-дослідної діяльності, яка має визначити ефективні технології постійного удосконалення даної компетентності протягом всієї професійної діяльності вчителя у процесі післядипломної освіти з метою підтримки професіоналізму вчителя в умовах практичної комунікації.

Література

1. Пашукова Т.І. Практикум із загальної психології / Т.І.Пашукова, А.І.Допіра, Г.В.Дьяконов; за ред. Т.І.Пашукової. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2000. – 204 с.
2. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи : практикум : навч. посіб. / Л.Г.Подоляк, В.І.Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 336 с.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебн. пособие. [редактор-составитель Д.Я. Райгородский]. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.

Анотація

У статті подається діагностичний аналіз рівнів розвитку мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у процесі післядипломної освіти, який сприятиме подальшій розробці технології її удосконалення відповідно до вимог сучасної шкільної практики.

#### Анотація

В статті подається діагностичний аналіз рівней розвитку речової компетентності учителя початкових класів в процесі післядипломного образования, котрий буде сприяти подальшій розробці технології її удосконалення в відповідності з вимогами сучасної шкільної практики.

#### Summary

The article deals with the analysis of diagnostic levels of language and linguistic competence of primary school teacher in the postgraduate education that will facilitate the further development of technology to improve it according to the current school practice.

**Ключові слова:** діагностика, діагностичне тестування, діагностичний аналіз, рівні розвитку, показники розвитку.

**Ключевые слова:** диагностика, диагностическое тестирование, диагностический анализ, уровни развития, показатели развития.

**Key words:** diagnosis, diagnostic testing, diagnostic analysis, level of development, indicators of development.

Подано до редакції 20.05.2013.

Рекомендовано до друку канд.пед.наук, доц.Базиль Л.О.

УДК 371.13

© 2013

Коломієць М.Б.

### РОЗВИТОК ПОГЛЯДІВ НА ОСОБИСТІТЬ ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ XVI – ПОЧАТКУ XX СТ.

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Виникнення педагогічної професії має об'єктивні причини. Суспільство не могло б існувати і розвиватися, якби молоде покоління, що приходить на зміну старому, змушене було б починати усе спочатку, без творчого освоєння і використання того досвіду, який воно отримало у спадок. Цю історичну місію завжди здійснював і буде здійснювати вчитель. «Учителям доручена дуже почесна посада, вище якої нічого немає бути під сонцем», – писав Я.А.Коменський [5, с. 154]. Отже проблема особистості вчителя постала перед суспільством разом із усталенням педагогіки як самостійної науки про виховання й навчання. «Неможливо довірити справу виховання ні одній неосвіченій людині, а тим більше людині, поганій в моральному відношенні, – зазначав Я.Коменський... Учителями мають бути люди набожні, чесні, трудолюбиві; не тільки для виду, а й насправді вони мають бути живими зразками добродійності» [5, с. 152-154]. «Цінність школи рівняється цінності її учителя... Покажи мені своїх учнів, і я побачу вчителя» – писав видатний німецький педагог А.Дістервег [3, с. 203].

Сьогодні ведеться інтенсивний пошук шляхів модернізації системи освіти, де провідним чинником є парадигма особистісно зорієнтованої педагогіки, що зумовлює звернення педагогічної науки до ідеї особистості вчителя. Особистісно зорієнтована педагогічна взаємодія передбачає сприйняття вчителя учнем не лише як носія певних знань, а насамперед як особистості, людини, яка має власну життєву і професійну позицію й допомагає своїм вихованцям у їхньому особистісному зростанні. Тобто шкільне викладання має будуватися як обмін учителя з учнями особистісним сенсом, бути особистісно забарвленим.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** В українській педагогічній літературі останніх років до проблеми формування особистості сучасного вчителя звертались такі вчені, як В.Андрущенко, С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, В. Журавський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сердюк, В. Огнев'юк та ін. Однак, незважаючи на дослідження цих та багатьох інших вчених, варто проаналізувати педагогічну думку України про особистість учителя в XVI- на початку XX ст.

**Формулювання цілей статті...** Метою нашого дослідження є вивчення еволюції педагогічної думки щодо особистості вчителя.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Розвиток шкільництва в Україні пов'язують з періодом Київської Русі, коли розпочалося масове відкриття шкіл для народу (школи грамоти, школи «учіння книжного»). Здебільшого учителями в цих школах виступали священнослужителі, які навчали дітей грамоти, виховували в них повагу до праці, до старших, учили бути захисниками своєї Батьківщини. Навчання в школах мало релігійний характер.

Педагогічна діяльність, як особливий вид трудової діяльності, що потребує не тільки спеціальної підготовки, а й відповідних якостей особистості, здатної реалізувати ідеї національного виховання, в Україні почала виокремлюватися в XVI-XVII століттях. Найкращою ілюстрацією цього є устрій братських шкіл періоду українського Відродження. Згідно з львівським шкільним статутом учитель передусім мав бути «благочестивий, розумний, смиренномудрий,... не п'яниця, не блудник, не лихвар, не соромослівець, але людина сприятлива благочестю, образ добрих, і в цьому себе має подавати не тільки в отих добродійностях – нехай будуть учні як учитель їхній». Для вчителя всі діти мали бути рівні: «Учити дидакал і любити має всіх дітей однаково, як синів багатих, так і вбогих сиріт, і котрі ходять по вулиці, поживи просячи...» [11, с.58-59].

Видатний український філософ і педагог XVIII століття Григорій Сковорода зазначав, що праця – джерело матеріального і духовного багатства, природна потреба кожної людини, засіб формування і становлення особистості. Філософ-педагог був переконаний, що тільки вільна праця, праця за покликанням, за нахилами й