

Topical issues of education

Collective monograph

The monograph is included in scientometric database RSCI



**Pegasus Publishing,
Lisbon, Portugal
2018**

Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal

Topical issues of education

Science editor:

Drobyazko S.I.

Ph.D. in Economics, Associate Professor, Professor of RANH

Reviewers:

Valeriy Okulich-Kazarin,

*Doctor of Educational Sciences, Professor Pedagogical University of Cracow
(Poland)*

Shatalova Nina Ivanovna,

*Doctor Hab. in Social Sciences, Professor, Head of the Department of Personnel
Management and Sociology of Ural State Railway University (Ekaterinburg, Russia)*

Topical issues of education: Collective monograph. - Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. - 220 p.

ISBN 978-972-8356-9-82

Modern educational system is characterized by dramatic changes in all of its links, aimed at achieving a new quality of education. The concept of modernization of education and strategy define the main priorities of these changes - update the objectives and content of education, educational methods and technologies based on the latest achievements of science teaching and innovative approaches to improve it. The book This textbook contains material that reveals the reasons for the need of educational innovations and their implementation in a professional school in modern conditions; the basic concepts, theories and concepts on which they are based; the nature and patterns of pedagogical innovations.

Collective monograph is intended for politicians, scientists, entrepreneurs, teachers, postgraduate students, students, in the field of educational technology specialists.

ISBN 978-972-8356-9-82

© 2018 Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal®

© 2018 Authors of the articles

CONTENT

ПРОПОЗИЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ВСТУПНОГО ВИПРОБУВАННЯ ДО МАГІСТРАТУРИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДО ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ. ПЕТЬКО Л. В.	4
МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ. КУШНІРУК С.А.	36
МОДЕЛЬ ПРЕДМЕТНО-ОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАННЯ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН (НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «КОНСТРУЮВАННЯ І МОДЕЛЮВАННЯ ОДЯГУ»). ГУМЕНЮК Т. Б.	53
СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ. МАТВІЄНКО О. В.	70
КОМПЕТЕНТІСНО СПРЯМОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ. ОВСІЄНКО Л. М.	86
КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ТА РОЛЬ У ФОРМУВАННІ МОВНО-МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ. КУЛИК О. Д.	104
СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ. КРАВЕЦЬ Н. П.	119
ВЕКТОРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА. СПІВАК Я. О.	134
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ТА ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ ЧЕРНІГІВЩИНИ В Х–ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХVІІІ СТ. КАРПОВА І. Г.	148
МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ: ШЛЯХИ ОНОВЛЕННЯ В УМОВАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ. БОДРОВА Т. О.	159
ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА У ВИЩИХ МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ. ЩОЛОКОВА О. П.	175
PECULIARITIES OF SEX EDUCATION TO YOUNG PEOPLE IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION. OKSANA BYALIK.	191
ПОЗИЦІЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ТА ЇЇ ВИХОВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ. ТЕРНОПІЛЬСЬКА В. І., МАКСИМОВА О. О., РУДНИЦЬКА Н. Ю., КОНОВАЛЬЧУК І. М.	202

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Матвієнко Олена Валеріївна

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики
початкового навчання факультету педагогіки і психології
Національний педагогічний університету імені М.П. Драгоманова

Актуальність. Гуманізація системи освіти України, перехід від авторитарно-директивної педагогіки до особистісно-зорієнтованого навчання та виховання висуває перед закладами вищої педагогічної освіти підвищені вимоги до реформування професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, її подальшого оновлення та вдосконалення [8; 9; 13; 14; 15; 16; 18; 19; 21; 22; 23; 24; 25], таким чином, щоб уже в процесі навчання у майбутніх вчителів формувалися професійно-педагогічні знання, навички й уміння, спрямовані на таку організацію педагогічної взаємодії, яка б відповідала принципам гуманності, демократизації, коли і вчитель, і учні є активними учасниками педагогічного процесу.

Підґрунтя компетентності фахівця, на думку українських науковців (В. Бондаря, О. Савченко, О. Комар, С. Мартиненко, О. Матвієнко, Л. Овсієнко [10; 11] та ін.) становлять: компетентність діяльності, спілкування і саморозвитку. Професійна компетентність – це професійна підготовка і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міра і основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності.

Основними компонентами професійної компетентності фахівця визначено:

1. Знання – переважно – логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості.

2. Уміння – психічні утворення, що полягають в засвоєнні людиною способів і навичок діяльності.

3. Навички – дії, сформовані в процесі повторення й доведені до автоматизму.

4. Професійна позиція – система сформованих установок і орієнтацій, відношень і оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, що визначають характер дій і поведінки загалом.

Процес формування професійної позиції базується на спрямованості особистості (психологічна властивість, яка поєднує цінності, устремління, потреби особистості людини): 1) Індивідуально-психологічні особливості людини – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки і виявляються в якостях особистості. 2) Акмеологічні варіанти – внутрішні збудники, що зумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконаленні [2, с. 59–60].

Так, знання, уміння і навички виступають як рольові характеристики професійної компетентності педагога. Решта компонентів є суб'єктивними характеристиками, що вказують на ставлення педагога до діяльності і на його індивідуальний стиль.

Виклад матеріалу. Зміст сучасної підготовки з тієї чи іншої спеціальності дістає відображення у кваліфікаційній характеристиці – нормативній моделі компетентності, яка відбиває науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок. Кваліфікаційна характеристика фахівця – це узагальнені вимоги до педагога на рівні його теоретичного і практичного досвіду [2, с. 60–61].

Утім, проблема підготовки вчителя до педагогічної взаємодії в історії педагогічної думки значно еволюціонувала під впливом різноманітних соціально-економічних, культурно-політичних, моральних і психолого-педагогічних чинників. Саме це зумовило проведення історико-педагогічного аналізу літератури з метою виявлення генези науково-педагогічних ідей щодо професійної компетентності вчителя, його діяльності, а також організації професійної підготовки майбутніх вчителів. Основою для такого аналізу став персоніфікований підхід, що передбачав з'ясування поглядів педагогів-мислителів минулого на проблему професійної компетентності вчителя. Це зрештою вможливило обґрунтований підхід до її сучасного розв'язання і уникнення вузькості й однобічності її осмислення і практичного застосування.

На кожному етапі розвитку суспільства саме до вчителя висували особливі вимоги. Вже у давнину філософи висловлювали думку щодо особистості вчителя і специфіки його діяльності. Одним із перших на необхідність спеціальної професійної підготовки вчителя звернув увагу Платон. Він вважав, що вчитель не зможе успішно виконувати своїх функцій без глибокого знання .

Сократ розглядав людину як носія доброго начала від природи. Він вважав, що завданням учителя є розвиток найкращих задатків і почуттів вихованця, його потягу до істини і добра.

Одним із перших професійних педагогів став Квінтіліан. У трактаті «Виховання оратора» він сформулював вимоги до вчителя-вихователя, його права й обов'язки. В опануванні професійним мистецтвом учителя особливого значення надавали вибору методів навчання та співвіднесенню їх із силами учнів, чіткому мовленню, терплячості, старанності, вимогливості, здатності зацікавити, збудити активність учнів [3, с. 436–477].

На подальший розвиток теорії й практики педагогічної діяльності позитивний вплив справила багатоаспектна гуманістична думка доби Відродження. У педагогічній літературі цього часу з'явилися ідеї про те, що відносини між учителем та учнем мають будуватися на повазі до особистості дитини як майбутнього громадянина. Наголошувалася необхідність впливу вчителя на емоційно-вольову сферу дитини; зокрема важливо, щоб учитель умів викликати довіру до себе у дітей, вчасно помічав інтерес до чогось у дитини, давати їй можливість висловити власну точку зору, навчити самостійно мислити, а також адекватно оцінювати досягнення дитини. Великого значення

надавали здатності вчителя розуміти специфіку дитячого віку, його особливості.

Подолання догматизму, схоластики європейського Середньовіччя, утвердження ідей гуманізму характеризують педагогічну думку доби Відродження, що проголошувала самоцінність людини. Нові ідеї виховання та вимоги до вчителя відображено у творах Т. Мора, Т. Кампанелли, М. Монтеня, Ф. Рабле, Е. Роттердамського. Ці вчені особливу увагу звертали на моральні якості вчителя, а також на його готовність застосовувати нові метод навчання.

Видатні педагоги XVII–XIX століть (Я. Коменський, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, Й. Герbart, А. Дістервег) підґрунтям педагогічного спілкування визначали гуманістичні взаємини вчителя та учня, що передбачають глибоке й систематичне вивчення дитинства з метою його розуміння та «особливої педагогічної поваги»; врахування індивідуальних і вікових особливостей дітей; створення позитивних емоцій у навчально-виховному середовищі.

Проблему взаємин учителя з учнем на основі суб'єкт-суб'єктного спілкування вперше порушив Я. Коменський. Хоча у нього немає спеціальних праць, присвячених саме цій темі, однак всі його педагогічні твори містять багато роздумів, педагогічних настанов із вказаної проблеми. Згідно з його вченням обидва суб'єкти посідають активну позицію в навчально-виховному процесі, але керівна роль належить учителеві, бо учень «має рухатися за своїм учителем», який «іде попереду нього». Я. Коменський у своїх працях неодноразово повторював, що «вчитель і учень перебувають у стосунках взаємності», позаяк обидва впливають одне на одного.

Гуманістичні погляди Я. Коменського на проблему підготовки вчителя дістали нового рівня розвитку у спадщині французьких філософів-педагогів доби Просвітництва. Надаючи провідного значення вихованню особистості, Дідро наголошував на необхідність поєднання у вчителя розуму, освіченості, сумлінності, терплячості. Ж.-Ж. Руссо радив наставникам у важкому мистецтві виховання управляти дітьми без розпоряджень, бути стриманими, справедливими, добрим.

Ж.-Ж. Руссо вважав не вчителя, а учня головним суб'єктом виховної діяльності. Дитина, на його думку, народжується вільною істотою, яка може перебудувати весь світ і зробити себе і всіх людей щасливими.

Привертають увагу педагогічні погляди філософа-матеріаліста і педагога Джона Локка, зокрема його праця «Думки про виховання», в якій високо оцінюється роль наставника дітей, його дій і поведінки у позитивному впливі на вихованців. Власна поведінка вихователя, – твердив філософ, – у жодному разі не має суперечити його вказівкам, якщо тільки він не хоче зіпсувати дитину.

Аналіз історико-педагогічних джерел дав змогу дістати висновку, що різні аспекти педагогічної діяльності були предметом загостреної уваги класиків зарубіжної педагогіки XIX століття І. Песталоцці, І. Герbart, А. Дістервега та ін. Загалом вони мали різні педагогічні позиції щодо організації й побудови навчально-виховної практики, методів і засобів

виховання і навчання, специфіки психофізичного розвитку дітей тощо. Проте, як свідчить аналіз їхньої педагогічної спадщини та діяльності, всі вони приділяли значну увагу напрямам стосунків та взаємодії в системі «учитель–учень», і кожен із них має власну нішу в розробленні вказаної проблеми. Одним із напрямів у побудові педагогічного спілкування було врахування учителем індивідуальних особливостей дітей.

І. Песталоцці називає такі якості особистості вчителя, які дають змогу успішно здійснювати педагогічну діяльність: любов до дітей, прихильність до них, уміння радіти, дивлячись на них і разом з ними, уміння володіти собою, безкорисливий, твердий характер і невинність душі, мудрість, уміння вселяти довіру людям [12, Т. 2, с. 155].

Аналіз історико-педагогічних джерел засвідчив, що Й. Герbart у площині досліджуваної проблеми мав вельми суперечливу позицію, проте його педагогічна спадщина багата на ідеї, які суттєво посприяли розвитку педагогічного спілкування.

Дослідження педагогічної спадщини видатного німецького педагога ХІХ століття А. Дістервега дало підстави зробити висновок щодо його внеску в розвиток проблеми педагогічної діяльності. Серед найцінніших ідей його розуміння вказаної проблеми була переконаність педагога в необхідності педагогічної підтримки індивідуальних властивостей школяра як у виховній, так і в навчальній роботі.

Представники прагматизму Г. Кершенштейнер, Д. Дьюї, В. Лай, Т. Бремелд, погляди яких формувалися під впливом педагогічних теорій Руссо і Фребеля, Песталоцці і Герbart, вважали, що формування особистості здійснюється під впливом накопичення і постійної «реконструкції» дитиною свого індивідуального досвіду. Роль учителя полягає у створенні умов, котрі дають змогу виявити внутрішню сутність дитини, її потреби, здібності, нахили.

Значний вплив на розвиток теорії і практики педагогічної взаємодії суб'єктів освітньо-виховного процесу справив екзистенціалізм (М. Хейдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр). У центрі цього вчення – людина, неповторна унікальна особистість. Великого значення надається розвитку підсвідомої сфери особистості. Вчитель у процесі виховання має сприяти створенню вільної атмосфери, становленню індивідуального «Я», допомогти вихованцю знайти власну сутність і залучитися до моральних цінностей людства.

Представники гуманістичної школи (М. Фантін, А. Комбс, Дж. Холт, Д. Маєрс, К. Роджерс, А. Маслоу) виступають за посилення тенденції максимальної уваги до людини, її інтелектуальної й емоційної сфери.

М. Монтесорі вважає, що вихователя слід спеціально готувати до виховної роботи з дітьми. На її думку, підготовка вчителів має йти радше у бік духу, ніж у бік механічної майстерності. У вчителя слід пробуджувати інтерес до явищ природи, інтерес до людини. У центрі виховної системи перебуває дитина, і вона сама здатна вказати вчителю шлях до власного виховання, якщо можна навчитися розуміти її індивідуальність.

Питанням формування особистості вчителя велику увагу приділяв Януш Корчак. У центрі його уваги перебували проблеми формування у майбутніх

педагогів необхідних професійних якостей, а саме: поваги до особистості дитини та її прав, доброзичливість, розумної вимогливості до дітей, розуміння і терпимості, прагнення вивчення особистості вихованця, демократичного стилю керівництва дітьми, вміння організовувати їхнє життя, гру, навчання, працю; самокритичності й творчого ставлення до роботи.

Як свідчить аналіз історико-педагогічних джерел, питанням спілкування учителя з учнем у XVIII столітті неабияку увагу приділяли відомі представники української педагогічної думки й одночасно вчителі-практики С. Калиновський, Ф. Прокопович, Я. Козельський, Г. Сковорода.

Узагальнюючи педагогічні погляди названих представників прогресивної вітчизняної педагогічної думки XVIII століття, можемо стверджувати, що вони були різними за походженням, освітою, світоглядом, переконаннями, напрямками діяльності та внеску в досліджувану проблему, проте всі вони наголошували, що педагогічна підтримка учня в навчально-виховному процесі передусім має базуватися на врахуванні індивідуальних і вікових особливостей дітей; на створенні бадьорої атмосфери у спілкуванні з ними; на активізації їхньої уваги, розвитку пам'яті, на забороні тілесних покарань і моральних образ словом.

Повага і любов учителя до дитини, гуманне ставлення до неї, врахування її запитів, нахилів і прагнень, взаємоповага і дружба між учителем та учнем – це те, на думку Г. Сковороди, без чого педагог не може діяти і працювати.

І. Бецької у реалізації своїх проектів суспільного виховання приділяв велику увагу підготовці прогресивного вчителя, його взаєминам із учнями, якостям вихователя, найважливішими з яких називалися лагідність, терплячість, сумлінність, ставлення до вихованців із любов'ю [1, с. 182], а також формулював вимоги до "благочинності" їхньої поведінки і зовнішнього вигляду [1, с. 172]. Мистецтво виховання тлумачилося як таке, що не допускає насильства, дітям не шкодить [1, с. 202].

Цікавими є думки Р. Штайнера про вплив темпераменту вчителя на подальше життя і навіть здоров'я його вихованців. Зокрема, віддалені наслідки впливу холеричного темпераменту вчителя, який не володіє собою, даються взнаки в захворюваннях системи обміну речовин не тільки у дорослих, а й у літніх людей. Учитель-флегматик, який постійно перебуває біля дитини в ранньому віці, не дає їй проявляти свою внутрішню жвавість; під впливом такого вчителя дитина душевно задихається. А наслідком усього цього стають нервові розлади у вихованців якщо не одразу, то з роками. І, нарешті, сангвінічний темперамент учителя, який не займається наполегливо самовихованням, часто є причиною браку жвавості, радості життя, сили волі.

До вчителя Р. Штайнер висуває такі вимоги: бути самому вихованим, любити свою роботу і дітей, «знати все», не нав'язувати власних суджень, правити за приклад для дітей, бачити в кожній дитині її майбутнє, мати до кожного делікатний підхід; не виділяти обдарованих і не докоряти тим, у кого щось не виходить; не начинювати дитину знаннями, а допомагати їй виявити приховані інтелектуальні й духовні сили.

До проблем педагогічного спілкування у своїй педагогічній спадщині й діяльності певною мірою зверталися відомі послідовники К. Ушинського М. Бунаков, В. Водовозов, І. Ульянов.

Аналіз історико-педагогічних джерел досліджуваного періоду, мемуарної й епістолярної літератури, художніх і публіцистичних творів найвідоміших українських просвітителів другої половини ХІХ – початку ХХ ст. дає змогу зробити висновок, що досліджувана проблема найактивніше розглядалася С. Васильченком, П. Грабовським, Б. Грінченком, М. Коцюбинським, Л. Українкою, Ю. Федьковичем та ін. Усі вони знайшли власний спосіб висловити свою позицію щодо особливостей педагогічного спілкування, його переваг, недоліків, негараздів.

У статтях і творах Х. Алчевської, П. Грабовського, О. Духновича, М. Коцюбинського, Лесі Українки, Т. Шевченка, І. Франка сформульовані такі вимоги до особистості вчителя: доброчесність, віра в необхідність своєї професії, любов до своєї справи, чуйність, чесність, простота, серйозність, повага до учнів і вимогливість до них, уміння володіти собою, зацікавленість у знаннях, науці, вміння поводитися з учнями.

І. Котляревський, Г. Квітка-Основ'яненко, П. Гулак-Артемівський, Т. Шевченко показали велич педагогічної праці, визначили її соціальну значущість, розкрили найхарактерніші якості наставника молодого покоління.

У справі навчання і виховання підростаючого покоління велике значення, на думку О. Духновича, мають: особистість вчителя, якість його підготовки до педагогічної праці, майстерність.

М. Пирогов вчив, що успіх будь-якої школи залежить не від статутів і програм, а від належним чином підготовлених учителів.

Завдяки працям відомих галицьких учених-педагогів значно розширилися уявлення про ідеал вчителя національної школи. В. Пачовський проголошував учителів «жертвами обнови і воскресіння», «хребетним стрижнем школи», він вимагав від них творити громадянство, націю через своїх вихованців, безперервно вдосконалюватися. Ю. Дзерович прикметами вчителя-майстра вважав педагогічний хист, педагогічний досвід, сформованість педагогічних якостей.

Наведені погляди зарубіжних і вітчизняних філософів, педагогів, громадських діячів минулого засвідчують, що в суспільній свідомості поступово формувалися уявлення про унікальність педагогічної праці, визначалися її норми, еталони, цінності, що розглядалися крізь призму культури, духовності, соціальної відповідальності, поєднання особистісних рис та набутої компетентності.

Положення, ідеї, концепції класичної педагогічної спадщини заклали підвалини освітньо-виховної діяльності вчителя, хоча й мали певні обмеження та суперечності.

Становлення науково-теоретичних засад радянської педагогіки характеризується піднесенням педагогічної думки, пошуком і впровадженням оригінальних ідей створення нової школи і нового вчителя.

Розв'язанню цих питань сприяла активна діяльність передових педагогів (А. Бубнов, П. Блонський, А. Калашніков, Н. Крупська, А. Макаренко, Є. Мединський, С. Миропольський, В. Сорока-Росинський, М. Пістрок, А. Пінкевич, С. Шацький та ін.), зусиллями яких було теоретично обґрунтовано нові підходи до організації виховання й освіти, праці вчителя, а також апробовано різноманітні шляхи для їх реалізації.

П. Болонський радив учителю бути простим і сердечним, вміти власним словом, малюнком, музикою пробудити почуття дитини з метою «виховання серця», підготовки «демократів духу». Лише жива душа, на його думку, оживить душі.

Н. Крупська поставила на одне з перших місць у концепції народної освіти питання про системний підхід до підготовки вчителя як суб'єкта педагогічного спілкування. Вона надала практичні рекомендації з реалізації цієї концепції у практиці роботи педагогічних технікумів. У своїй концепції Н. Крупська вирізняла «три ієрархічні рівні педагогічного процесу», що пов'язані в єдине ціле спілкування. Передусім ідеться про знання тієї науки, яку викладає вчитель. Другий рівень, за Н. Крупською, становлять уміння передавати іншим свої знання, уміння показати предмет, явище й виокремити в ньому найсуттєвіше. Третій рівень – це вміння спілкуватися з учнями з урахуванням їхніх вікових особливостей і життєвого досвіду.

Різнопланові дослідження проблеми вчителя на той час відповідали прогресивним тенденціям розвитку світової педагогічної культури, вирізнялися плюралізмом, варіативністю ідей і підходів. Підсумком їх було розроблення філософських моделей педагогічної праці: антропологічної (К. Вентцель, Л. Виготський, П. Каптерев, М. Рубінштейн), педоцентристської (М. Басов, П. Блонський), дослідницької (А. Зеленко, С. Шацький, А. Макаренко та ін.), марксистсько-соціологічної (А. Калашніков, Н. Крупська, В. Шульгін).

Особливий інтерес становить погляд на педагогічну професію як на «місію», що вимагає любові й гуманного ставлення до дітей, а не просто «служби», «посади», «ремесла» (М. Рубінштейн, Я. Мамонтов, Я. Чепіга, Г. Ващенко, Т. Лубенець).

У результаті теоретичних досліджень і впровадження новаторських ідей, принципів, технологій експериментальної організації професійної підготовки вчителя сформувалися продуктивні підходи щодо розв'язання проблеми становлення професіоналізму вчителя-вихователя. В них дістала відображення позиція про те, що педагогічна освіта є особливим типом професійного навчання, де метою є не тільки засвоєння системи знань, умінь і навичок, а й формування професійних якостей особистості майбутнього вчителя.

У справі підготовки національних педагогічних кадрів на сучасному етапі важливу роль відіграє вивчення спадщини А. Макаренка, С. Шацького, В. Сухомлинського. Спираючись на високі і благородні принципи людського виховання, А. Макаренко дійшов висновку: головним при взаємодії вчителя і учнів мають бути стосунки, які ґрунтуються на повазі і вимозі вихователя до вихованців.

А. Макаренко був переконаний, що в майбутньому в педагогічних навчальних закладах викладатимуть засади педагогічної техніки, майстерності як спеціальний курс [7, с. 162].

У статті «Педагогіка індивідуальної дії» А. Макаренко порушує актуальні питання з підготовки і перепідготовки вихователя й окреслює своєрідну її програму. Головне завдання цієї праці полягає, на його думку, «в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а потім в організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден вихователь не може бути хорошим вихователем, бо в нього не поставлений голос, він не володіє мімікою, не може надавати своєму обличчю необхідного виразу або стримувати свій настрій...» [7, с. 178, 179].

Важливими напрямами в діяльності педагогічних навчальних закладів С. Шацький вважав наближення педагогічної школи до завдань педагогічної діяльності; якість педагогічної праці має вимірюватися не обсягом знань, а вмінням обмінюватися педагогічними думками; педагогічні навчальні заклади мають бути науково-дослідними центрами; важливо знайти розумне співвідношення між теорією і практикою; зв'язок із педагогічною діяльністю, нагромадження первинного досвіду повинні бути основною турботою педагогічного закладу.

С. Шацький прагнув навчати майбутніх учителів, використовуючи методіку колективної роботи студентів. Він наголошував важливість поєднання теорії і практики через: 1) первинне нагромадження педагогічного досвіду; 2) теоретичні заняття, побудовані на побачених фактах, явищах; 3) постановку нових завдань для практичних робіт; 4) нове теоретичне оброблення отриманого матеріалу; 5) завершальний відомий період – синтетичний курс [20].

С. Шацький вважав, що педагогічна підготовка має запроваджуватися з першого курсу, із найпростіших форм для нагромадження особистого досвіду шляхом безпосереднього зіткнення з педагогічною діяльністю [17].

Чимало слухних порад стосовно підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії дав український педагог В. Сухомлинський. У системі роботи педагога чітко спостерігається прагнення і вміння організувати процес взаємодії не від себе, а від дітей, тобто вміння побачити, оцінити певну ситуацію очима дітей. В. Сухомлинський наголошував, що комунікативна некомпетентність деяких учителів ускладнює створення довірливих відносин зі школярами, що гальмує комунікативний розвиток учнів. Системний підхід до формування особистості через взаємодії був реалізований В. Сухомлинським у три етапи. У процесі першого етапу формувалася системна оцінка особистості учня. На другому етапі, на базі такої оцінки, створювалися організаційні принципи взаємодії вчителя з конкретним школярем. У перебігу третього етапу створювалася техніка довірливого спілкування.

В. Сухомлинський у своїх працях надавав великого значення особистості вчителя для розв'язання проблем виховання. У працях «Сто порад учителям», «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості», «Методика виховання колективу», «Народження громадянина» він розкриває обличчя педагога-

гуманіста, якому притаманні такі якості, як любов і повага до дітей, доброзичливість, глибока віра в добрі починання і творчу сутність дитини, прагнення її розуміти і вміння поставити себе на її місце, жити її інтересами, вивчати її особистість, прагнення самоосвіти, глибокі, різнобічні знання, вміння керувати своїм психічним станом, уміння чітко, образно, емоційно говорити, натхненність своєю працею, почуття гумору, спостережливість. Отже, вивчаючи й аналізуючи погляди педагогів-мислителів минулого на особистість вихователя і вчителя, ми простежили спільність поглядів на цю проблему (див. табл. 1).

Проведене нами дослідження показало, що професійна компетентність педагога – це цілісне утворення особистості, яке виявляється в наявності певних властивостей, якостей вчителя, його знань, умінь, навичок, котрі впливають на якість педагогічної взаємодії в навчально-виховному середовищі.

Педагогічні знахідки минулого стали базою для сучасних досліджень у плані підготовки сучасного вчителя до забезпечення педагогічної взаємодії в умовах становлення нової української школи.

Подальше розв'язання завдання професійної підготовки вчителя до забезпечення педагогічної взаємодії в умовах становлення нової української школи ми пов'язуємо із компетентнісним підходом. Це зумовлено тим, що саме професійна компетентність як пріоритетна характеристика спеціаліста опинилась у фокусі пильної уваги педагогічної науки. Розробленню теоретико-методологічних засад підготовки майбутнього педагога до забезпечення взаємодії, становлення його як компетентного фахівця-професіонала присвячено чимало наукових праць європейських і вітчизняних учених. Аналіз досліджень з проблеми професійної компетентності педагога засвідчує, що вони спрямовані на розроблення професійних й особистісних якостей педагога та організацію поетапного процесу самовиховання професійної компетентності, на визначення кореляції між професійною готовністю та компетентністю. Інакше кажучи, спектр наукових досліджень з проблеми професійної компетентності доволі широкий, і наявного фонду наукових знань для нас цілком достатньо, щоби визначити свої теоретичні позиції.

Наявність педагогічних еталонів, норм, правил, яким має задовольняти особистісна й діяльнісна сторони особистісно-професійної спрямованості вчителя на педагогічну взаємодію в умовах становлення нової української школи, уможлиблює вимірювання її. Проблема вимірювання професійної спрямованості пов'язана з проблемою визначення її критеріїв і рівнів.

У теорії та практиці педагогічної освіти розроблено загальні вимоги щодо висування й обґрунтування критеріїв, які зводяться до того, що критерії мають відображати основні закономірності формування особистості. Зважаючи на вказані вимоги як основні, вважаємо за необхідне доповнити їх вимогами, що відображають специфіку особистісно-професійної спрямованості на педагогічну взаємодію майбутнього вчителя. *По-перше*, критерії мають розкриватися на підставі низки якісних ознак (показників), за мірою вияву яких можна судити про більший чи менший ступінь вираженості цього критерію; *по-*

друге, критерії мають відображати динаміку вимірюваної якості в часі й культурно-педагогічному просторі.

Таблиця 1

Гене́за науково-педагогічних ідей щодо професійної компетентності вчителя та його діяльності

№	Вимоги	Автори
1	Знання: «знання світу людей», «знання природи учня», суб'єктивні характеристики професійної компетентності майбутнього вчителя, знання з філософії, психології, педагогіки; глибокі професійні знання; мати гарні знання тієї науки, яку викладає; знати індивідуальні особливості дітей; «знати все»; педагогічна та методична освіченість; системність психолого-педагогічних знань	Платон, Сократ, Квінтіліан; М. Монтень, Т. Мор, Ф. Рабле, Е. Роттердамський, Я. Коменський, І. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський, Г. Сковорода, М. Новіков, Р. Штайнер, М. Пирогов, В. Пачовський, Ю. Дзерович, О. Макарушка, А. Бубнов, П. Блонський, А. Калашніков, Н. Крупська, Я. Чепіга
2	Вміння та навички: вміти викладати не «насилно», а «граючись»; вміти розвивати найкращі задатки і почуття вихованців; вміти зацікавити, збудити активність учня; вміти викликати довіру до себе у дітей; впливати на емоційну сферу дитини; вміти керувати дітьми без розпоряджень; вміти володіти собою, вміти організувати життя дітей, гру, навчання, працю; вміти передавати іншим свої знання; вміти спілкуватися з учнями із урахуванням їхніх вікових особливостей і життєвого досвіду; вміти створювати атмосферу взаємної поваги і довіри; прагнути розуміти дитину і вміти поставити себе на її місце	Платон, Сократ, Квінтіліан, М. Монтень, Т. Мор, Ф. Рабле, Е. Роттердамський, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Й. Гербарт, А. Дістервег; О. Духнович, К. Роджерс, А. Маслоу, Я. Коломинський, К. Ушинський, Л. Толстой, Р. Штайнер, Х. Алчевська, П. Блонський, А. Макаренко, А. Бубнов, А. Пінкевич, В. Сухомлинський.
3	Професійні якості: висока моральність; висока культура; обдарованість; людяність; чуйність; довіра; освіченість; сумлінність; терплячість; мудрість; простота; зацікавленість; скромність; наполегливість; жвавість; бадьорість; рішучість; педагогічний такт; любов до дітей; здатність розуміти і відчувати дитину; здатність до спілкування; здатність бути для дітей прикладом у всьому; упевненість у собі; самовідданість; винахідливість; щедрість; повага до особистості дитини та її прав; доброзичливість; мати почуття гумору; бути спостережливим; здатність до співпереживання; альтруїзм; здатність прогнозувати поведінку партнера з спілкування; педагогічні здібності; педагогічне мислення	Платон, Сократ, Я. Коломинський, Ж.-Ж. Руссо, Дідро, І. Песталоцці, А. Дістервег, М. Фантін, А. Камбе, Дж. Холт, К. Роджерс, А. Маслоу, Я. Корчак, К. Ушинський, Г. Сковорода, Г. Бецької, Л. Толстой, М. Новіков, Р. Штайнер, Х. Альчевська, П. Грабовський, О. Духовнич, М. Коцюбинський, Леся Українка, Т. Шевченко, І. Франко, М. Пирогов, В. Пачовський, Ю. Дзерович, О. Макарушка, П. Блонський, А. Калашнікова, Н. Крупська, А. Макаренко, Я. Чепіга, С. Шацький, В. Сухомлинський

Зміст критеріїв і показників особистісно-професійної спрямованості вчителя школи першого ступеня має відображати рівень розвитку особистості вчителя як суб'єкта педагогічної взаємодії, міру оволодіння ним професійним змістом педагогічної взаємодії і засобами розв'язання професійних завдань. Вважаємо доцільним й обґрунтованим виокремлення кількох груп критеріїв і показників особистісно-професійної спрямованості майбутнього вчителя на педагогічну взаємодію умовах становлення нової української школи.

Перша група – це особистісні критерії й показники. Вони визначаються рівнем мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної взаємодії, рівнями розвитку професійно важливих якостей і положеннями Я-концепції.

Друга група – діяльнісні критерії й показники особистісно-професійної спрямованості педагога. Вони характеризують рівень розвитку професійної компетентності у розв’язанні системи професійних завдань. Ці критерії визначаються рівнем професійних знань і мірою сформованості педагогічних умінь.

Остання, третя група – соціальні критерії й показники. Ця група характеризується рівнем професійної ідентичності особистості в умовах опанування соціально-освітнього середовища, реалізацією соціально значущих для суспільства цілей – утвердження в соціумі принципів гуманізму, моральності, добра.

Таблиця 2

Критерії та показники особистісно-професійної спрямованості вчителя

Компонент особистісно-професійної спрямованості вчителя	Критерії особистісно-професійної спрямованості вчителя	Показники особистісно-професійної спрямованості вчителя
Регуляційний	Критерії особистісно-педагогічної спрямованості	1. Схильність до роботи з дітьми 2. Система сформованих установок; орієнтацій, відносин і оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду 3. Рівень домагань, які визначають характер дій, поведінки
	Критерії професійної ідентичності	1. Усвідомлення власного образу Я-професійне 2. Позитивне ставлення до себе як до майбутнього професіонала
Стабілізаційний	Критерії професійної компетентності	1. Рівень сформованості психолого-педагогічних знань 2. Рівень сформованості професійних умінь і навичок діяльності 3. Успішність розв’язання педагогічних завдань у процесі практичної діяльності
	Критерії сформованості професійно важливих рис особистості	1. Професійно важливі якості особистості 2. Педагогічні здібності 3. Педагогічна культура 4. Сформованість антропологічної культури
Перетворюючий	Критерії сформованості індивідуально-творчого стилю діяльності	1. Сформованість індивідуально-творчої технології 2. Особливості розвитку якостей творчого мислення 3. Задоволеність педагогічною працею

Поряд із виокремленням груп загальних критеріїв особистісно- професійної

спрямованості вчителя вважаємо за доцільне вирішення трьох системотвірних компонентів особистісно-професійної спрямованості вчителя – регуляційного, стабілізаційного, перетворювального. Кожен із цих компонентів можна подати через певні критерії (табл. 2).

Інтегральними критеріями особистісно-професійної спрямованості майбутнього вчителя, що характеризують професіоналізм особистості, на наш погляд, є професійна ідентичність та професійно важливі риси особистості; інтегральними критеріями, що характеризують професіоналізм діяльності, виступають професійна компетентність й індивідуально-творчий стиль професійної діяльності.

Першим критерієм, який ми визначили як необхідний критерій особистісно-професійної спрямованості вчителя, є професійна ідентичність. Виявляється він через сукупність таких показників: необхідний рівень професійного центризму і сталої професійно-ментальної позиції, параметрами чого є константа (здатність протистояти змінам у цілях, змісті, методах і формах педагогічної роботи з дітьми), адаптивність (здатність до руйнування неадекватних професійних стереотипів, пов'язаних із традиційною парадигмою педагогічної діяльності), сформованість образу себе як професіонала.

Професійна ідентичність стає можливою тільки в разі доволі високого рівня опанування професією і виступає як стале узгодження основних елементів професійного процесу. Ідентичними можна вважати вчителів, які мають стабілізаційний потенціал, у діяльності яких баланс стабілізаційних і перетворювальних компонентів відповідає оптимальному рівню цієї професії.

Наступним *важливим критерієм особистісно-професійної спрямованості вчителя є професійна компетентність.* Аналіз сучасних підходів до професіоналізму вчителя дає нам змогу з'ясувати, що, по-перше, педагогічна компетентність має освітні рівні: високий, середній, низький; вона передбачає мотивацію професійного зростання педагогів. По-друге, психолого-педагогічна спрямованість постійно збагачується новими елементами професійної діяльності, джерелом чого виступають як особливості освітньої підготовки в університетах, введення державних освітніх стандартів вищої освіти, так і особливості певних видів професійної діяльності. По-третє, більшість дослідників переконані, що до основи професійної компетентності вчителя входить синтез здобутих знань (психолого-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх), умінь і навичок творчої педагогічної діяльності, що трансформується із потенційного в реальне; діяльнісний стан, що функціонує як способи діяльності, необхідні вчителю для проектування власної технології роботи з дітьми і дорослими; конструювання логіки соціально-педагогічного процесу; подолання труднощів і проблем, що виникають.

Рівень сформованості професійної компетентності вчителя тісно пов'язаний із рівнем розвитку професійно важливих рис особистості, що є наступним критерієм. До них ми відносимо міру сформованості антропологічної культури особистості; специфічні риси таланту (емпатія, оптимізм, доброта, терпіння, уважність, самовладання); специфічну спрямованість пізнавальної сфери і спеціальних здібностей. Рівень розвитку

антропологічної культури особистості вчителя, своєю чергою, є інтерактивною якістю й виявляється через сукупність таких показників, як міра розвитку соціальної установки на повагу до людини, ставлення до дитини як самоцінності й мірила всіх речей; міра розвитку потреби в самореалізації й саморозвитку.

Наступним критерієм особистісно-професійної спрямованості вчителя є рівень сформованості індивідуально-творчого стилю професійної діяльності. Можна виокремити такі показники індивідуально-творчого стилю професійної діяльності вчителя: наявність індивідуального концепту педагогічної діяльності; індивідуально-творча технологія педагогічної діяльності як системи способів розв'язання педагогічних завдань; задоволеність педагогічною працею; міра сформованості індивідуально-творчого стилю педагогічного спілкування й самоорганізації.

Визначаючи саме поняття індивідуально-творчого стилю професійної діяльності вчителя, ми виходимо з того, що це сукупність індивідуально-особистісних параметрів, своєрідна композиція педагогічних поглядів, відчуттів, установок, індивідуальних образів соціально-педагогічної реальності, що зумовлюють індивідуально-творчий підхід до розв'язання педагогічних завдань, вибору й реалізації педагогічної технології.

У своєму дослідженні ми спиралися на підхід Е. Клімова щодо індивідуального стилю діяльності як сукупність загальних і особливих способів діяльності, що дають змогу максимально використовувати цінні якості людини й компенсувати її недоліки.

Сформованість індивідуально-творчого стилю дає можливість більшою мірою задовольняти потреби особистості в самореалізації, оскільки відображає творчу індивідуальність вчителя.

Системне й цілісне уявлення про особистісно-професійну спрямованість вчителя, обґрунтування її компонентів, критеріїв, показників є для нас необхідною теоретичною передумовою дослідження процесуально-змістових аспектів професійної підготовки майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії в умовах становлення нової української школи.

Висновки. Аналіз різних підходів до змістового наповнювання поняття «професійна компетентність педагога» уможливорює визначення щодо власного розуміння досліджуваного феномена. Професійна компетентність педагога – це інтегративна якість особистості, яка включає готовність і здатність людини до здійснення педагогічної діяльності, котра потребує певних знань, умінь і навичок, з одного боку, та професійно-особистісних якостей – з іншого.

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що структурно-професійна компетентність – це сукупність ключової, базової та спеціальної компетентності. При цьому ключова компетентність, необхідна для будь-якої професії, пов'язана із успіхом особистості у мінливому світі. Вона виявляється у здатності вирішувати професійні завдання.

Базова компетентність відображає специфіку певної професійної діяльності (педагогічної, медичної, інженерної тощо).

Спеціальна компетентність відображає вузьку специфіку конкретної професії.

Тоді як, предметом нашого вивчення була *спеціальна компетентність* вчителя щодо забезпечення педагогічної взаємодії умовах становлення нової української школи.

У межах проведеного дослідження ми обрали форму концептуальної, комбінованої моделі, що є сукупністю ідей, принципів, підходів, на основі яких відбувається активний процес формування спеціальної професійної компетентності фахівців, необхідної для здійснення педагогічної взаємодії в умовах становлення нової української школи.. Цільове призначення розробленої нами моделі – спрямованість на вдосконалення змісту і засобів організації навчання майбутніх вчителів з метою формування спеціальної професійної компетентності, необхідної для здійснення педагогічної взаємодії в умовах становлення нової української школи. Мета побудови моделі зумовлює чітке формулювання професійних завдань, до розв'язання яких має бути готовим фахівець у процесі здійснення педагогічної взаємодії.

Література:

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. – М.: Педагогика, 1985. 479 с.
2. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. 243 с.
3. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. М.: Учпедгиз, 1940. 742 с.
4. Капська А. Й. Професійна підготовка студентів педвузів до виховної роботи: монографія. Київ: ІЗМН, 1996. 120с.
5. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника: навчально-методичний посібник. Київ: УДЦССМ, 2004. 220 с.
6. Кравець Н. П. З історії становлення в Україні класифікацій розумово-відсталих дітей. Актуальні питання корекційної освіти: зб.наук.пр. Вип. 10. Камянець-Подільський: ПП Медобори-2006. 2017. С. 147–159.
7. Макаренко А. С. О воспитании. М.: Политическая литература, 1990. 414 с.
8. Матвієнко О.В. Педагогічна взаємодія суб'єктів навчально-виховного середовища школи як складова соціально-педагогічної системи. Topical issues of social pedagogy: collective monograph. CARICOM, Barbados, 2017. С. 100–122.
9. Матвієнко О. В. Професійне педагогічне спілкування як особлива форма взаємодії викладача і студента у навчально-виховному процесі. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 88. Черкаси, 2006. – С. 95–101.
10. Овсієнко Л.М. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід, «якість освіти» у світлі сучасної освітньої парадигми. Електронне наукове фахове видання «Науковий вісник Донбасу». 2013. № 2 (22). С. 22–34. – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13olmsop.pdf>
11. Овсієнко Л. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів. Українська мова і література в школі. 2011. № 6. С. 46–48.
12. Песталотци Й. Г. Взгляды, опыты и средства, содействующие успеху природосообразного метода воспитания. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. под ред. В. А. Ротенберга, В. М. Кларина. М.: Педагогика, 1981. Т. 2. С. 94–163.
13. Петько Л.В. Актуальність формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-

- Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 33. С. 128–141.
14. Петько Л.В. Іншомовна освіта у контексті формування нового вчителя в умовах університетської підготовки. Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. / ред. З.П. Бакум. Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет». Вип. 39. Кривий Ріг: Друкарня Романа Козлова, 2013. С. 232–237.
 15. Петько Л.В. «Невизначеність якості» з огляду на модернізацію системи освіти в Україні. Директор школи, ліцею, гімназії: всеукр. наук.-практ. журнал / засн. МОНмолодьспорту України, НАПН України, НПУ імені М.П.Драгоманова / голов. ред. О.І. Виговська, 2012. № 3. С. 56–62.
 16. Петько Л.В. Підготовка майбутніх педагогів-вихователів до навчання іноземної мови дітей в дошкільних освітніх закладах. Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 23. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. пр. К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. С. 111–115.
 17. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра. Вибрані твори: у 5-ти т. К. : Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 209–400.
 18. Тернопільська В.І. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного ун-ту. Серія: Педагогіка. – 2012. № 9. С. 208–213.
 19. Тернопільська В.І., Дерев'янка О.В. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 5. Пед. науки. – 2010. Вип. 31. С. 264–267.
 20. Шацкий С. Т. Работа для будущего: Докум. повествование: Книга для учителя / Сост. В.И.Малинин, Ф.А.Фрадкин. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
 21. Matviienko O. Integration of fundamental and practical training future primary school teacher in the context of a new Ukrainian school development. Perspectives of research and development: Collection of scientific articles. – SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland, 2017. – P. 147–150.
 22. Matviienko Olena. Pedagogical communication in conditions of forming new Ukrainian school. Science and education: trends and prospects: Collection of scientific articles. – Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, United States of America, 2018.
 23. Matviienko Olena. Theoretical Basics of Preparation of Teachers to Pedagogical Interaction with Children of Various Age. Intellectual Archive. 2014. Volume 5. No. 5 (September). Toronto: Shiny Word Corp., Canada. PP. 105–117.
 24. Matviienko Olena. Theoretical bases of teacher's professional formation Economics, management, law: socio-economical aspects of development : Collection of scientific articles. Volum 2. Psychology. Pedagogy and Education. Edizioni Magi Roma, Italy. 2016. P. 237–239.
 25. Pet'ko Lyudmila. Preparing higher school graduates in foreshortening of leader competencies for 2020. Topical questions of contemporary science: Collection of scientific articles. – Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, MA 02780, United States of America, 2017. P. 467–472.

Анотації

УДК 373.3–057.87

Матвієнко О.В. Становлення та розвиток професійної компетентності вчителя: ретроспективний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду.

Педагогічні знахідки минулого стали базою для сучасних досліджень у плані підготовки сучасного вчителя до забезпечення педагогічної взаємодії в умовах становлення нової української школи. Розв'язання завдання професійної підготовки вчителя до забезпечення педагогічної взаємодії в умовах становлення нової української школи ми пов'язуємо із компетентнісним підходом. Це зумовлено тим, що саме професійна компетентність, як пріоритетна характеристика спеціаліста, опинилась у фокусі пильної уваги педагогічної науки. Аналіз досліджень з проблеми професійної компетентності

педагога засвідчує, що вони спрямовані на розроблення професійних й особистісних якостей педагога та організацію поетапного процесу самовиховання професійної компетентності на визначення кореляції між професійною готовністю та компетентністю.

Ключові слова: учитель, початкова школа, педагогічна взаємодія, готовність до педагогічної взаємодії, професійна компетентність.

Матвиенко Е.В. Становление и развитие профессиональной компетентности учителя: ретроспективный анализ отечественного и зарубежного опыта.

Проанализирован генезис научных идей в отечественной и зарубежной педагогике по проблеме педагогического взаимодействия, а также исследовано становление и развитие отечественной системы профессиональной подготовки будущего учителя. Решение задачи профессиональной подготовки учителя к обеспечению педагогического взаимодействия в условиях становления новой украинской школы мы связываем с компетентностным подходом. Это обусловлено тем, что именно профессиональная компетентность, как приоритетная характеристика специалиста, оказалась в фокусе пристального внимания педагогической науки. Анализ научных исследований проблемы профессиональной компетентности педагога свидетельствует, что они направлены на разработку профессиональных и личностных качеств педагога и организацию поэтапного процесса самовоспитания профессиональной компетентности, на определение корреляции между профессиональной готовностью и компетентностью.

Ключевые слова: учитель, начальная школа, педагогическое взаимодействие, готовность к педагогическому взаимодействию, профессиональная компетентность.

Matviienko O.V. The formation and development of the teacher's professional competence: a retrospective analysis of Ukrainian and foreign experience.

The genesis of scientific ideas in Ukrainian and foreign pedagogy on the problem of pedagogical interaction is analyzed; the formation and development of the Ukrainian system of training future teacher in professional field is presented. The decision of the aim of the teacher's professional preparation for

pedagogical interaction in the conditions of forming a new Ukrainian school is associated with the competence approach by the author.

This is due to the fact that professional competence, as a priority characteristic of a specialist, is in the focus of close attention by pedagogical science.

The analysis of scientific researches with problems of professional competence (i.e., students, teachers with difficulty acquiring or maintaining developmentally appropriate levels of skill, functioning, attitudes, and/or ethical, professional, or interpersonal behavior or more settings) have broad and significant impacts across education and training) is given.

The author represents the ways in organization of process self-education of professional competence determined the correlation between professional readiness and competence.

Keywords: teacher, primary school, pedagogical co-operation, readiness to pedagogical co-operation, professional competence.