

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

Акусок Алла Миколаївна

УДК 371.132 (043)

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ
ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

**Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук**

**Науковий керівник
Вовк Людмила Петрівна,
доктор педагогічних наук,
професор**

КИЇВ – 2009

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1	
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІКИ.	
1.1 Зміст загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя як наукова проблема.....	10
1.2. Формування змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя в історії освіти України.....	29
1.3. Сучасні соціокультурні і педагогічні передумови модернізації змісту загальнопедагогічної підготовки.....	64
Висновки до першого розділу	82
РОЗДІЛ 2	
ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ .	
2.1. Модель особистості вчителя як основа формування змісту загальнопедагогічної підготовки.....	85
2.2. Принципи визначення змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя.....	110
2.3. Аналіз реалізації змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя в педагогічних вищих навчальних закладах України.....	127
Висновки до другого розділу.....	158
ВИСНОВКИ	162
ДОДАТКИ	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	

ВСТУП

Актуальність теми. Демократизація життя в Україні, визначення завдань входження в європейський і світовий освітній простір супроводжуються принциповими змінами в системі освіти, в орієнтаціях на інтеграцію загальнолюдських, національних і особистісних цінностей, в цілепокладанні, в засобах комунікації. Успішне здійснення цих завдань зумовлює необхідність підвищення вимог до рівня професіоналізму вчителя, зокрема, його педагогічної підготовки. Нормативні документи України (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI ст.), Закон України “Про вищу освіту”, Державна програма “Учитель”, Концепція педагогічної освіти тощо) звертають увагу науковців та всього педагогічного загалу на такі провідні орієнтири вищої педагогічної освіти: розвиток педагогічної спрямованості особистості студента і забезпечення готовності студентів вищих педагогічних закладів освіти до професійної діяльності, до неперервної педагогічної самопідготовки в умовах динаміки суспільного і освітнього процесу. Підготовка педагогічних національних кадрів нової генерації вимагає теоретичного обґрунтування загальної концепції та основних принципів навчання і викладання дисциплін педагогічного циклу. Особливої актуальності ця проблема набуває у зв'язку з входженням України до Болонського процесу та необхідністю відповідної узгодженості змісту національної професійно-педагогічної освіти з європейською. В останні роки зроблено чимало спроб переосмислення структури, змісту та організації процесу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, яка відіграє вагомим значення у формуванні професійно спрямованих, громадянських якостей педагога в різних їх проявах.

Належна увага завжди приділялася дослідженню проблеми професійної підготовки фахівців у вищій школі, зокрема таким її аспектам: педагогічним основам організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних

зкладах (С. Архангельський, Ю. Бабанський, Н. Тализіна); реалізації ступеневої професійної підготовки у системі неперервної освіти (А. Лігоцький, Н. Ничкало); сучасним педагогічним технологіям у професійній підготовці майбутніх фахівців (П. Воловик, Р. Гуревич, В. Євдокимов, О. Падалка); гуманізації та гуманітаризації освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, С. Гончаренко).

Процес професійно-педагогічної підготовки в системі загальної підготовки майбутнього вчителя за окремими напрямками став об'єктом досліджень В. Кузя, П. Гусака, О. Дубасенюк, В. Краєвського, М. Корця, А. Маркової, О. Мороза, Г. Падалки, О. Пехоти, Н. Протасової, Є. Рогова, В. Семиченко, В. Сиротюка, С. Сисоевої, Л. Сущенко, М. Шеремет та ін.

Теоретико-методологічне обґрунтування процесу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя представлене в роботах авторів (О. Абдуліної, Ю. Болотіна, В. Бондаря, І. Зязюна, В. Лозової, В. Сластьоніна).

Проблемам відбору, розробки змісту, форм і методів формування теоретичних знань і педагогічних умінь з окремих видів діяльності вчителя присвячені дослідження А. Бойко, В. Буряка, В. Краєвського, А. Орлова, О. Шпака, О. Ярошенко та ін.

Сутність категорії „зміст загальнопедагогічної підготовки” розкривається у працях О. Бартків, Г. Філіпенко, Л. Хомич та ін.

Проблеми інноватики середньої та вищої педагогічної освіти, розробка новітніх моделей змісту педагогічної освіти розробляються І. Зязюном, І. Підласим, В. Паламарчук, О. Шапран та ін.

Узагальнення вітчизняного та світового досвіду підготовки вчителя відображено в працях Н. Дем'яненко, Л. Вовк, М. Євтуха, С. Золотухіної, В. Смаля, О. Сухомлинської, М. Шкіля.

Акценти на характері педагогічної підготовки та загальних напрямів професійної підготовки майбутніх фахівців зроблено дослідниками О. Дубогай, А. Капською, О. Шевнюк, О. Щолоковою та ін.

Значний внесок у реалізацію ідей трансформування змісту педагогіки як навчального предмета вносять автори підручників і посібників з педагогіки (В. Бондар, А. Кузьмінський, В. Лозова, В. Омеляненко, О. Савченко, М. Ярмаченко).

Незважаючи на інтенсивні дослідження різноманітних аспектів удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів, вивчення фахових дисциплін, маловивченою залишається проблема теоретичних засад формування змісту загальнопедагогічної підготовки. Разом з тим саме загальнопедагогічна підготовка виконує визначну координуючу функцію у загальній системі підготовки вчителя, визначає його особистісну позицію та спрямованість на педагогічну професію, містить потужний когнітивний потенціал, забезпечує посилення креативних компонентів педагогічної освіти.

Об'єктивна необхідність підвищення ефективності загальнопедагогічної підготовки вчителя та недостатня розробленість теоретичних основ формування сучасного змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищих педагогічних закладах України обумовили вибір теми дисертаційного дослідження **„Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до плану наукової проблеми кафедри теорії та історії педагогіки „Науково-практичні проблеми актуалізації виховання особистості в процесі підготовки вчителя” і входить до плану наукових досліджень наукового напрямку „Зміст освіти, форми, методи і засоби підготовки вчителя” (протокол № 6 від 25 грудня 2003 року Вченої Ради НПУ імені М.П.Драгоманова).

Тема дисертації затверджена Вченою Радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол № 3 від 7 листопада 2005 року) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології України (протокол № 10 від 20 грудня 2005 року).

Мета дослідження полягає у визначенні теоретичних засад формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та розробці ефективної теоретичної моделі її впровадження у практику навчання.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан проблеми формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя в теорії і практиці педагогічної освіти, визначити сутність та структуру змісту загальнопедагогічної підготовки, специфіку його формування в сучасних соціокультурних умовах.
2. На основі ретроспективного аналізу формування змісту загальнопедагогічної підготовки в Україні виокремити ідеї, які вплинули на розвиток концепцій формування змісту загальнопедагогічної підготовки.
3. Визначити освітні, соціокультурні, практичні та теоретико-педагогічні передумови, які детермінують необхідність модернізації змісту загальнопедагогічної підготовки;
4. Науково обґрунтувати теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки як основу моделі підготовки фахівця-педагога.
5. Розробити науково-практичні рекомендації для вдосконалення змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та навчально-методичного забезпечення з педагогічних дисциплін.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти України.

Предмет дослідження – логіко-структурні умови визначення теоретичних засад формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя в системі вищої педагогічної освіти.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовувався наступний комплекс методів дослідження:

теоретичні методи: системно-структурний та історико-педагогічний аналіз використовувалися з метою систематизації теоретичних питань та узагальнення досвіду загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних закладах України; порівняльний метод використовувався для аналізу науково-методичної літератури, періодичних видань і нормативних актів. Використання даних методів здійснювалося на засадах об'єктивності й альтернативних підходів до обробки зібраного фактичного матеріалу;

емпіричні методи: педагогічне спостереження за навчальною діяльністю студентів, опитування, тестування, бесіди з викладачами педагогічних дисциплін.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* науково обґрунтовано теоретичні засади формування сучасного змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах України; визначено рівні сформованості професійних знань, умінь та навичок у співвідношенні з характеристикою особистості вчителя;

- *уточнено і розширено* зміст понять „зміст освіти”, „зміст професійної освіти”, „педагогічна освіта”, „загальнопедагогічна підготовка”, „зміст загальнопедагогічної підготовки”;

- *конкретизовано* компоненти готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: мотиваційно-ціннісний, комунікативно-інформаційний, операційно-діяльнісний, креативний і рефлексійний;

- *подальшого розвитку* набули положення структурно-функціонального та управлінсько-технологічного підходів до визначення педагогічної діяльності, а також антропологічного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного й особистісно-орієнтованого, діяльнісного підходів до обґрунтування теоретичних засад формування сучасного змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Практичне значення дослідження визначається теоретичною обґрунтованістю науково-практичних рекомендацій щодо формування та реалізації змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів. Розроблений спецкурс „Альтернативні системи освіти” та авторський курс „Основи педагогіки та психології”(для підготовки фахівців непедагогічних спеціальностей).

Представлені матеріали доцільно використовувати при підготовці підручників і навчальних посібників з теорії та історії педагогіки, розробці програмно-методичних матеріалів, спецкурсів і спецсемінарів, написання рефератів, курсових, дипломних і магістерських робіт зі спеціально-методичних дисциплін у педагогічних вищих навчальних закладах.

Особистий внесок автора у працях, написаних у співавторстві, полягає в обґрунтуванні оновлення змісту педагогічних дисциплін з позицій особистісно-орієнтованого, культурологічного, аксіологічного, діяльнісного підходів, систематизації та структуруванні таблиці „Рівні сформованості професійних знань, умінь та навичок у співвідношенні з характеристикою особистості вчителя”.

Апробація та впровадження результатів здійснювалися на Міжнародних драгоманівських читаннях (Київ, 2003), Міжнародній науково-теоретичній конференції “Науково-дослідна діяльність молодих вчених: особливості підготовки майбутнього вчителя» (Київ, 2004); Міжнародній науково-теоретичній конференції, присвяченій 170-річному ювілею університету “1834-2004. Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття” (Київ, 2005); Третій Всеукраїнській науково-практичній конференції „Актуальні проблеми творчої особистості вчителя початкових класів” (Вінниця, 2005), VIII Всеукраїнській науково-практичній конференції „Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість” (Київ, 2005); IX Всеукраїнській науково-практичній конференції „Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість” (Київ, 2006); Міжнародних драгоманівських читаннях (Київ, 2006), X Всеукраїнській науково-

практичній конференції „Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість” (Київ, 2007).

Результати виконаного дослідження впроваджені в навчальний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/2072 від 30.10.2008 р.), Глухівського педагогічного університету (довідка № 2881 від 04.11.2008 р.), Інституту землевпорядкування та інформаційних технологій при Національному авіаційному університеті (м. Київ) (довідка № 99/1 від 03.10.2007 р.), Білозерської ЗОШ I-III ступенів м. Добропілля Донецької області (довідка № 02-143 від 02.02.2007 р.).

Публікації. Основний зміст дисертації відображений в 13 публікаціях: з них 7 – у наукових фахових виданнях (дві з яких написані у співавторстві), 6 – у матеріалах і тезах конференцій (3,25 друкованих аркуші).

Структура та обсяг дисертації зумовлені логікою наукового дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел (305 найменувань на 26 сторінках), містить 7 таблиць і 1 рисунок, 8 додатків на 8 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 202 сторінок, основний текст представлений на 167 сторінках дисертації.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІКИ

1.1. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя як наукова проблема

Структуруючою складовою визначення параметрів змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя виступає цілісний теоретичний аналіз сутності та функцій останнього.

Етимологічно категорія “зміст” означає те, “що наповнює форму та з чого вона складається“, “сутність, внутрішній сенс, значення чого-небудь” [275, с.109]. Вітчизняні довідкові видання та понятійні словники подають “зміст” як „сутність, внутрішню особливість конкретного явища, певні властивості, що відрізняють даний феномен від йому подібних речей” [82, с.112]. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що „зміст“ становить відображення сукупності істотних елементів і процесів певного предмету або явища. Існування „змісту“ поза межами означених положень є неможливим.

У даному контексті, поняття „зміст загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя” має власні специфічні особливості. Характеристика поняття „зміст загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя” здійснюється через вивчення варіативних підходів до поняття “зміст освіти”. Визначенню складових даної наукової категорії сприяє і теоретико-компаративний аналіз проблематики. Такими вченими є Ю.Бабанський, В. Краєвський, В. Ледньов, І. Лернер, М. Скаткін, А. Орлов, А. Хуторський та ін.[28, 141, 162, 165, 195, 283].

Так, Ю. Бабанський, розглядає дане поняття як систему наукових знань, практичних умінь і навичок, світоглядних і морально-естетичних ідей, якими необхідно оволодіти учням у процесі навчання [28,с.27].

Дидакти І. Лернер та М. Скаткін під змістом освіти розуміють педагогічно адаптовану систему знань, умінь, навичок, досвіду емоційно-ціннісного ставлення, засвоєння яких забезпечує формування всебічно розвиненої особистості, здатної зберігати та розвивати матеріальну й духовну культуру суспільства. Згідно наукових поглядів названих авторів, зміст освіти структурується з окремих елементів. По-перше, це досвід пізнавальної діяльності, що фіксується у формі її результатів (знань). По-друге, досвід репродуктивної діяльності, який виражається у формі способів її здійснення (умінь, навичок). По-третє, досвід творчої діяльності, який реалізується у формі проблемних ситуацій, пізнавальних задач тощо. Четвертим, невід'ємним компонентом змісту освіти виступає також досвід здійснення емоційно-ціннісних ставлень [166, с.221]. Як зазначає О. Савченко, комплексний, системний підхід до усвідомлення змісту освіти “як відображення елементів соціального досвіду” є результатом тривалого розвитку даної категорії [239, с.39].

Разом з тим, у сучасній дидактиці існують і критичні погляди щодо вищевказаного підходу. Так, російський дослідник В. Ледньов у праці „Содержание образования”[161, 162] вважає, що І. Лернер та М. Скаткін не приділяють належної уваги таким загально визнаним компонентам як виховання та розвиток особистості [162, с.56-57]. Це є обмеженням функціонального наповнення категорії „зміст освіти”. У трактуванні В. Ледньова зміст освіти подається як триєдиний процес становлення особистості, що вміщує засвоєння досвіду, виховання та розвитку. При цьому, необхідною умовою виступає цілеспрямована, організована діяльність. Отже, за умови відповідного науково-методичного забезпечення навчання у поєднанні з іншими видами діяльності сприяє оптимальній соціалізації особистості. Структура навчального процесу, його змістовий компонент, має оптимальним чином забезпечувати всебічний розвиток особистості. Таким чином, у авторській інтерпретації В. Ледньова зміст освіти виступає теоретико-практичним блоком знань, що пропонуються

індивіду та засвоюються ним через навчальний матеріал, відповідні форми, методи та види діяльності. [162, с.56-58].

У контексті нашого дослідження актуальними є теоретичні положення В. Краєвського [140, 141], який визначає домінуючою цінністю змісту освіти людину, її діяльність та розвиток. Відповідно до цього зміст освіти подається як педагогічно адаптований соціальний досвід надбання культури, творчої діяльності та емоційно-ціннісних відносин. Розділяючи положення чотирьохелементної схеми змісту освіти за М. Скаткіним – І. Лернером, В. Краєвський додає до означених складових поліфункціональний зміст. Так, згідно авторської концепції, зміст освіти як аналог соціального досвіду, вміщує компоненти, що характеризуються конкретним специфічним змістом:

- пізнавальною діяльністю, що фіксується у формі її результатів-знань;
- здійсненням визначених способів діяльності – у формі вмінь діяти за певним зразком;
- творчою діяльністю – у формі вмінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях;
- встановленням емоційно-ціннісних відношень – у формі особистісних орієнтацій.

Дані елементи складають структуру змісту освіти. Набуття зазначених складових досвіду дозволяє сформуванню складні культуровідповідні види дій, що мають назву компетентностей. У такому вигляді зміст освіти складає значну частину освітнього стандарту [141,с.3].

На наш погляд зазначені підходи, як структурно, так і змістовно, не зводять суть поняття „зміст освіти” до загальноприйнятого у практиці вітчизняної школи формування знань, умінь і навичок. Аналіз даних теорій дозволяє конкретизувати їх визначальні чинники, що відображають автентичність авторських моделей. Зокрема, пріоритетність цілей передачі соціального досвіду молодому поколінню (теорії І. Лернера – М. Скаткіна та В. Краєвського), визначальність психологічних цілей формування і розвитку вихованців у процесі засвоєння спеціально відібраного соціального досвіду

(концепція В. Ледньова). Означені теорії характеризуються спільними параметрами. Серед них, на нашу думку, основними є положення про те, що освіта виступає генеруючим механізмом відображення у навчальному процесі соціально-значущого досвіду. Будь-яка система освіти характеризується взаємозв'язком чотирьох елементів: цілей освіти, складу вихованців, змісту навчання, підходів до реалізації його завдань.

Отже, практична значущість педагогічної теорії змісту освіти полягає в обґрунтуванні навчальних планів, програм, підручників відповідно до існуючих дидактичних концепцій, у розробці сучасних організаційно-методичних систем. Призначення теорії змісту освіти полягає у науковому обґрунтуванні, проектуванні, прогнозуванні даного феномену, визначенні адекватності та результативності його засвоєння (соціалізації).

У структурі людської діяльності зміст освіти виступає тим динамічним засобом, опанування яким привчає людину до усвідомленого конструювання власного життєвого шляху, виробленню системи цінностей та орієнтацій у соціальному просторі.

Вищеназвані підходи до визначення змісту освіти і його характеристик взаємопов'язані з проблемою вивчення змісту професійно-педагогічної освіти.

Упорядник „Українського педагогічного словника” С. Гончаренко термін „професійна освіта” визначає як сукупність знань, умінь і навичок, опанування якими дає змогу працювати в якості спеціаліста вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим працівником. Зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими засадами й технологіями обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері діяльності [82, 274].

І. Харламов, розробляючи понятійно-категоріальний інструментарій педагогічної науки, поглиблює змістові основи даного терміну. Так, автор виділяє характерологічні особливості змісту професійної освіти, що

полягають у підготовці людини до певної предметної діяльності, формуванні її як різнобічнорозвинутого фахівця [279, с.29].

М. Ярмаченко, прагнучи до конкретизації поняття „зміст професійної освіти”, визначає його як систему знань і навичок, що є необхідними для виконання робіт, передбачених даною професією, причому в такій мірі, яка необхідна для забезпечення належної продуктивної праці [300, с.100]. Подібним визначенням оперує М. Фіцула, який вважає, що професійна освіта— це сукупність знань, практичних умінь і навичок, необхідних для виконання роботи в певній галузі трудової діяльності [299, с.29].

Таким чином, аналіз дефініцій терміну „професійна освіта” у переважній більшості трактувань зводиться до оволодіння сукупністю знань, умінь та навичок для наступної трудової діяльності. Означений системоутворюючий блок виступає, на наш погляд, інтегративною основою даного поняття.

Отже, загальним для авторських формулювань є розгляд змісту освіти та змісту професійної підготовки як системи знань, умінь і навичок, набуття соціального досвіду тощо. Водночас, означені компоненти соціального досвіду характеризуються чітким професійним спрямуванням. У зв’язку з цим, у змісті професійної освіти переважно відображаються ті знання, що здобуті та апробовані людством на практиці. Інтегративним у цьому контексті є набуття досвіду пошуково-дослідницької діяльності, виховання ціннісного ставлення до професійної діяльності.

Вивчення та аналіз підходів до визначення понять „зміст освіти” та „зміст професійної освіти”, виступає методологічним підґрунтям для з’ясування категорії „зміст педагогічної освіти”. Іншими словами, педагогічній освіті, як підсистемі освітньої сфери, властиві загальноосвітні системні якості. Зокрема, вітчизняні дослідники В. Луговий [170], О. Мороз [183] наголошують на положенні про “ізоморфність та структурну подібність системи освіти та її підсистеми – педосвіти”. [170, с.46]. В „Українському педагогічному словнику” термін „педагогічна освіта”

визначається як система підготовки педагогічних кадрів (вчителів, вихователів тощо) для загальноосвітньої школи та інших навчально-виховних закладів у педагогічних університетах та інститутах, педагогічних училищах; у широкому розумінні – підготовка педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, включаючи професійно-технічні, середні спеціальні й вищі; сукупність знань, здобутих у результаті цієї підготовки. [82, с.243]. В. Луговий наголошує на тому, що „головне призначення педагогічної освіти полягає у підготовці педагогічних працівників та забезпеченні у такий спосіб ефективності освітньої сфери” [170, с.80].

Конкретизуючи поняття „зміст педагогічної освіти”, зазначимо, що сучасний зміст педагогічної освіти визначається трьома головними завданнями установками: розвинути особистісні якості майбутнього вчителя, сформувати у нього готовність до педагогічній діяльності, підготувати кваліфікованого викладача-предметника, менеджера. Звідси В. Луговий виділяє три взаємопов’язаних блоки: загальнокультурна, спеціально-професійна (психолого-педагогічна) та фахова предметна підготовка.

Зміст загальнокультурної підготовки включає дисципліни, які спрямовані на підвищення гуманітарної, екологічної, соматичної культури, пов’язаної з прагненнями та вміннями зберегти здоров’я, розвивати культуру пізнання та мислення. Спеціально-предметна підготовка включає дисципліни, які необхідні для ґрунтовного опанування тією чи іншою сферою знань та діяльності (математика, філологія, географія тощо), який відповідає рівню сучасної науки. Психолого-педагогічна підготовка спрямована на прищеплення студентам основ психологічної культури, в якості допомоги в опануванні різноманітними технологіями спілкування, керування, саморегуляції, а також для навчання самостійного конструювання нових педагогічних ситуацій і форм навчання на основі диференційованого, індивідуально-особистісного підходу до учнів. Такий блок навчальних дисциплін в єдності з педагогічною практикою дістав назву загальнопедагогічної підготовки й досліджувався вченими (О. Абдулліною,

К. Волинець, Н. Клокар, О. Піскуновим, Л. Хомич та ін.). Слід звернути увагу на роль, яку відіграє у здійсненні професійно-педагогічної підготовки цикл педагогічних дисциплін, в процесі вивчення яких відбувається формування системи педагогічних знань, умінь і навичок, що необхідні майбутньому вчителю в його професійній діяльності, на основі диференційованого, індивідуально-особистісного підходу до учнів.

Наприкінці ХХ ст. структурно-змістова модель професійної педагогічної освіти учителів складалася з наступних циклів: соціально-гуманітарного, психолого-педагогічного, фахового; практичного. Кожен із циклів характеризувався визначеною тривалістю у загальному терміні навчання, регламентованою навчальним планом послідовністю вивчення і певним обсягом змістового вираження.

З 2005 року, відповідно до наказу МОН України (№ 998 від 31.12.2004) про „Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір” [134] відбулися зміни щодо визначення та конкретизації визначальних компонентів змісту педагогічної освіти. Згідно цього документу „зміст педагогічної освіти... передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників...Зміст фундаментальної підготовки передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника відповідного профілю у вищих навчальних закладах і базується на новітніх досягненнях науки...Психолого-педагогічна підготовка передбачає вивчення, крім традиційних навчальних дисциплін (дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна і вікова психологія), порівняльної педагогіки, основ педагогічної майстерності, соціальної психології та інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей...Методична підготовка передбачає вивчення методик викладання навчальних предметів та методик проведення

позашкільної й позакласної роботи...Інформаційно-технологічна підготовка передбачає вивчення основ інформатики, новітніх інформаційних технологій та методик їх застосування у навчальному процесі і здійснюється протягом усього періоду навчання...Практична підготовка передбачає проходження неперервних навчальних та виробничих (педагогічних) практик...Зміст соціально-гуманітарної підготовки передбачає поглиблення та професіоналізацію мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти та її професійно-педагогічне спрямування...". [134, с.3].

В цілому зміст педагогічної освіти з відповідних спеціальностей для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається галузевими стандартами вищої педагогічної освіти та стандартом вищої освіти вищого навчального закладу.

Сучасні дослідження з питань підготовки вчителя (Л. Кондрашова [130], А. Линенко [167], О. Мороз [183] та інші) дають можливість стверджувати, що найвагомішу координуючу функцію у загальній системі підготовки вчителя виконує загальнопедагогічна підготовка. Головною метою такої підготовки є розвиток педагогічної спрямованості особистості студента і забезпечення готовності студентів вищих педагогічних закладів освіти до професійної діяльності. Вказаний процес відображає об'єктивно існуючий взаємозв'язок педагогічних дисциплін з психологією, віковою фізіологією та шкільною гігієною, методиками викладання окремих дисциплін, а також з дисциплінами соціально-гуманітарного та фахового циклів.

У праці „Загальнопедагогічна підготовка вчителя в системі вищої педагогічної освіти” О. Абдулліна визначає метою загальнопедагогічної підготовки як зміст і технології, спрямовані на формування вчителя, що володіє основами педагогічної теорії і загальнопедагогічними вміннями і навичками, що забезпечують студентам наукове пізнання і засвоєння педагогічної діяльності, закладають загальнотеоретичний фундамент для

подальшої самоосвіти і підвищення кваліфікації учителя [2, с.45]. Система педагогічних знань, умінь та навичок є необхідною для кожного вчителя у процесі реалізації соціально-професійних функцій незалежно від набутої спеціальності. Теоретичні знання про цілі, задачі виховання, про сутність, зміст, принципи, форми і методи навчально-виховного процесу в школі складають основу професійної діяльності вчителя. Це обумовлює провідну роль педагогічних дисциплін у системі професійно-педагогічної підготовки.

О. Абдулліна називає наступні складові загальнопедагогічної підготовки: підготовку з теорії та історії педагогіки; теоретичну й практичну підготовку в процесі навчальних занять з предметів педагогічного циклу; всіх видів педагогічної практики та позааудиторної роботи; формування системи загальнопедагогічних знань, умінь та навичок; підготовку в галузі методології та методів педагогічної науки; дидактичну підготовку; підготовку до позакласної виховної роботи та до громадсько-педагогічної діяльності [2, с.43]. Об'єктивна необхідність та значення цілісності компонентів загальнопедагогічної підготовки обумовлена тим, що в процесі навчання педагогічним дисциплінам студенти опановують цілісну педагогічну теорію: методологічні основи педагогіки, дидактики, теорію виховання, історію педагогіки. Опанування теоретичними основами майбутньої спеціальності відбувається одночасно з педагогічною практикою. Завдяки цьому здійснюється цілісна підготовка студентів до викладацької, виховної, громадсько-педагогічної діяльності вчителя.

У результаті загальнопедагогічної підготовки студенти повинні набути знання педагогічної теорії, розвивати професійне мислення, сформувати педагогічні вміння і навички, виховати в собі необхідні особистісні якості. Саме цілісність системи знань, досвіду практичної діяльності, а також рівень розвитку конструктивного педагогічного мислення свідчить про ефективність підготовки майбутніх фахівців в педагогічному вищому навчальному закладі.

Отже, розглядаючи поняття „загальнопедагогічна підготовка вчителя”, можна зазначити, що загальнопедагогічна підготовка – складне структурне утворення у системі професійно-педагогічної освіти. Вона є складовою цієї системи вищого порядку: її системоутворюючим фактором і наскрізною ланкою, котра пронизує всі її компоненти. Розуміння сутності професії, мотивація професійно-педагогічної діяльності вчителя складається відповідно до його ціннісних орієнтацій. Учительську діяльність детермінують гуманістичні ціннісні орієнтації. У процесі загальнопедагогічної підготовки майбутній вчитель засвоює цінності, ідеали, норми, зразки поведінки, які загалом стають частиною його професійної самосвідомості. Вони формують і регулюють його професійну діяльність, визначають межі, в яких можуть і повинні здійснюватися професійні функції. Структуру загальнопедагогічної підготовки складають й ціннісні орієнтації, що детермінують інші її складові – педагогічні знання і вміння. Результатом загальнопедагогічної підготовки є готовність, яка розглядається як складне соціально-психологічне утворення особистості, що свідчить про потенційну можливість продуктивного здійснення нею професійної діяльності, і включає в себе комплекс мотиваційно–оцінних якостей особистості, професійно-педагогічних знань, умінь та навичок.

Таким чином, аналіз психолого – педагогічних досліджень [2, 130, 167, 170, 183] дає можливість визначити такі компоненти загальнопедагогічної підготовки: *аксіологічний*, який відбиває формування ціннісних орієнтацій, їх гуманістичну спрямованість; *когнітивний*, який включає засвоєння педагогічних знань і вмінь, які забезпечують здатність до виконання професійних функцій; *інструментальний* – формування умінь і навичок здійснення педагогічної діяльності, наявності у педагога базових, опорних знань, сформованості професійного мислення, *креативний* – спрямований на розвиток творчої особистості; *особистісний* – сенсозмістові характеристики, визначення особистісної позиції.

Слід наголосити, що особистісний компонент поєднує і впливає на всі компоненти готовності до професійної діяльності, оскільки особистість

присвоює лише ту частину соціального досвіду, норм, цінностей, яка набуває для неї особистісного сенсу і є основоположною для вираження нею власної позиції і ставлення до світу. У процесі підготовки майбутній учитель має оволодіти досвідом самотворення, саморозвитку, самовдосконалення, відповідальності за результати власної професійної діяльності.

Таким чином, загальнопедагогічну підготовку студентів вищих педагогічних закладів освіти ми розглядаємо як цілеспрямований, гармонійно-цілісний, творчий процес формування готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності.

Визначальною рисою загальнопедагогічної підготовки в системі загальної підготовки майбутнього вчителя виступає те, що вона не тільки вміщує могутній когнітивний потенціал, а й формує ціннісно-мотиваційні засади професійної діяльності. Її реалізація суттєво збагачує функції педагогічного процесу, забезпечує креативність компонентів педагогічної освіти й загалом визначає особистісну позицію майбутнього вчителя та ставлення його до педагогічної професії.

На ефективність формування професійних якостей учителя у педагогічному вищому навчальному закладі впливає зміст загальнопедагогічної підготовки. Поняття змісту загальнопедагогічної підготовки розкривається у працях О. Абдулліної, А. Алексюка, О. Бартків, Н. Клокар, О. Мороза, Г. Філіпенко, Л. Хомич та ін. [2, 10, 31, 128, 183, 280].

На відміну від поняття «загальнопедагогічна підготовка» сучасна дидактика до поняття „зміст загальнопедагогічної підготовки” включає загальнолюдську діяльність, зокрема, творчу, що повинна опанувати людина, прагнучи до професійної самореалізації. Основна діяльність у педагогічному ВНЗ, що забезпечує розвиток і становлення педагогічної культури, педагогічної свідомості у майбутніх вчителів – навчальна діяльність. Її структурними компонентами є навчання, науково-дослідна робота, соціально-педагогічна практика, власне педагогічна робота, творчість в одному або декількох видах діяльності. Сутність навчальної діяльності

можна представити як діяльність у напрямку саморозвитку, самовдосконалення, що відбувається під впливом та контролем цілеспрямованої дії викладача. Результатом діяльності вчителя виступають педагогічні знання, вміння, навички та ставлення учнів до різних сторін діяльності, творча готовність до самоосвіти. Саме системою педагогічних знань і професійних умінь, якими оволодіває в процесі підготовки фахівець – педагог визначається ефективність його загальнопедагогічної підготовки. Аналіз наукових джерел приводить до висновку, що процес становлення особистості педагога в процесі загальнопедагогічної підготовки повинен відбуватися в напрямку трансформації множини знань умінь і навичок, які опановує студент у вищому навчальному закладі, в структурно-системну якість особистості.

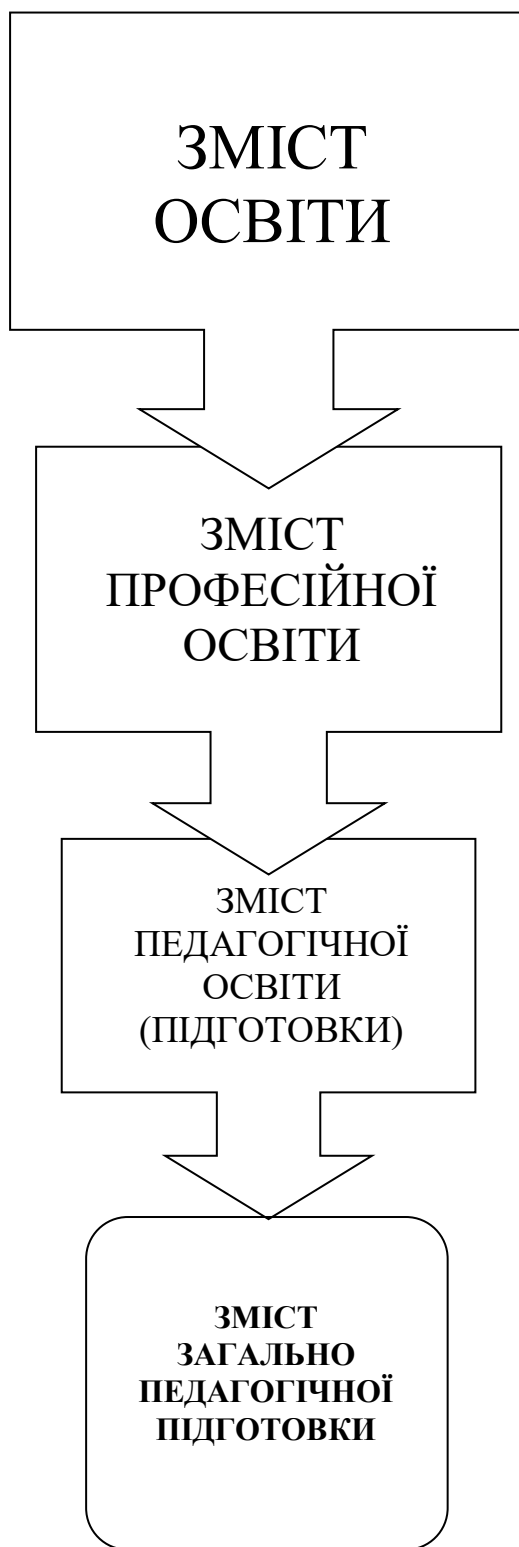
Є. Белозерцев, розвиваючи традиції педагогічної освіти, зазначає, що „цінність особистості педагога — в його індивідуальності, здатності збагатити систему виховних відношень своєю особистістю, неповторністю використання педагогічних засобів”[33,с.64].

Отже, зміст та структура педагогічних дисциплін характер їх викладання повинні створювати комфортні умови для розвитку особистості майбутнього вчителя. Виходячи з цього, під терміном „зміст загальнопедагогічної підготовки” ми розуміємо систему засвоєння педагогічних знань, розвиток відповідних умінь і навичок, оволодіння досвідом дослідницької діяльності в професійній сфері, а також формування особистісних ціннісних орієнтацій та спрямованості на майбутню педагогічну діяльність.

Зміст загальнопедагогічної підготовки є компонентом складної системи змістового відображення педагогічної освіти і залежить від закономірностей, принципів, правил та механізмів, що діють при формуванні її змісту (див. мал.1.1).

У зв'язку з чим, при формуванні змісту загальнопедагогічної підготовки важливе значення відіграє рівень теоретичної розробленості

питань формування змісту професійної (в нашому дослідженні – педагогічної) освіти, що, в свою чергу, взаємопов'язаний з проблемою формування змісту освіти



Мал. 1.1. Зміст загальнопедагогічної підготовки як структурний компонент змісту освіти

У процесі теоретичного осмислення означеної категорії вітчизняними дидактами здійснювались спроби структуризації та подальшого виокремлення якісних рівнів змісту професійно-педагогічної освіти в системі формування змісту освіти.

Так, В. Краєвський виокремлює наступні рівні формування змісту освіти:

1. Рівень загального теоретичного уявлення, на якому зміст фіксується у вигляді узагальненого системного уявлення про склад (елементи), структуру (зв'язок між елементами) та суспільні функції соціального досвіду, що передається підростаючому поколінню в його педагогічній інтерпретації

2. Рівень навчального предмету. На даному рівні визначаються функції кожного навчального предмету, елементи змісту (знання, уміння, навички), що входять в курс вивчення певного навчального предмету.

3. Зміст навчального матеріалу. Його складові фіксуються в підручниках, навчальних посібниках, збірниках завдань тощо.

Усі три рівні “відносяться до проєктованого змісту, ще не реалізованого в дійсності, що існує як задана норма, як те, що необхідно матеріалізувати в процесі навчання на наступних етапах” [142,с.8].

Перелічені вище рівні характеризують зміст освіти як педагогічну модель соціального досвіду. Вони відносяться до змісту, який можна проєктувати, але котрий ще не реалізований в дійсності. Зміст освіти сформований на рівні навчального предмету та матеріалу ще називається змістом навчання. Саме таке розуміння цього поняття визначається останніми нормативними документами. Наприклад, в документі “Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” сказано, що зміст навчання – це науково обґрунтований методичний та дидактичний навчальний матеріал, засвоєння якого забезпечує здобуття освіти й кваліфікації, згідно з освітньо-кваліфікаційним рівнем [223, с.12]. Такий теоретичний зміст концентровано викладений в освітніх стандартах.

4. Співробітництво викладача та студента. За таких умов зміст освіти існує вже не в проекті, а в суто практичному педагогічному процесі. Саме в цьому процесі реалізується спроектований зміст освіти, тобто відбувається його „матеріалізація”.

5. Результат навчальної діяльності, особистісні надбання студента. Цей рівень можна вважати підсумковим.

П. Гусак рівні змісту освіти розглядає в єдності з рівнями цілепокладання в педагогічній системі. Найвищий – глобальний, відображений в моделі особистості майбутнього учителя; наступний – етапний – в навчальному плані, третій – оперативний – в навчальних програмах [88, с.13].

Зміст навчального предмету найвищого глобального рівня формується в різноманітних державних документах, освітніх стандартах, доктринах, концепціях, а також в провідних теоріях педагогічної науки. Такий глибоко теоретичний зміст має узагальнений і абстрактний рівень. Він фактично орієнтує навчальний предмет на конкретне змістове наповнення і виступає основою цілепокладання власне змісту освіти.

Аналіз глобального рівня цілепокладання змісту професійно-педагогічної освіти дає змогу визначити стратегічну мету фахової загальнопедагогічної підготовки як “підготовки вчителів високої кваліфікації з соціальним замовленням”[33, 119]. А здійснення такої мети в педагогічному напрямку можливе при умові вирішення наступних завдань:

- вивчення і усвідомлення всіх необхідних компонентів педагогічної діяльності: мети, змісту, засобів, результату;
- формування на цій основі основних професійних умінь: проєктувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних, гносеологічних на репродуктивному, реконструктивному і творчому рівнях;
- всебічне вивчення особливостей об’єкту педагогічного впливу в його індивідуально-колективістському поєднанні.

Саме ця мета і завдання також закладається до змістового наповнення

всіх рівнів формування змісту освіти.

Наступними рівнями змісту освіти виступають етапний і оперативний. Орієнтири формування змісту тут уже не є найвищого верхнього ступеня, вони узагальнені, натомість значно конкретизовані. Тобто ці орієнтири на відповідному оперативному рівні можуть бути різної узагальненості – від принципів до критеріїв. Їх спільною характеристикою є те, що вони виражають сукупність положень, які покликані спрямовувати вибір і розподіл матеріалів наукового пошуку в навчальному предметі.

Подібної позиції притримується й інший вітчизняний дослідник В. Ледньов, який вважає, що зміст освіти формується на наступних рівнях:

1. Рівень загального теоретичного уявлення. В. Ледньов визначає перший рівень як зміст освіти в цілому.

2. Зміст наскрізних галузей освіти (загальної, політехнічної, спеціальної, професійної тощо) [162,с.56].

Як бачимо, В. Ледньов більше уваги приділяє рівню змісту наскрізних галузей освіти.

Розглядаючи формування змісту професійної освіти і виходячи з його ієрархічної структури, іншим дослідником, а саме А. Беляєвою [34] були конкретизовані наступні рівні змісту професійної педагогічної освіти. Загальнонауковий, що розкриває методологічні основи майбутньої педагогічної діяльності. Загальнопрофесійний рівень, що розкриває загальнопедагогічні, базові основи педагогічної діяльності, та конкретно-професійний, що висвітлює технологічні основи педагогічної діяльності. Запропонована структура забезпечує належну організацію взаємовідношень педагогічних, управлінських, дидактичних, методичних знань. Водночас вона виступає фундаментом моделі інтегративного змісту педагогічної освіти.

3. Цикли навчальних курсів (соціально-гуманітарного; психолого-педагогічного (загальнопедагогічного); фахового; практичного).

4. Організація змісту освіти, що містить навчальні курси (психологічні дисципліни, мови, математики тощо). Саме цей рівень відповідає формуванню змісту загальнопедагогічної підготовки.

5. Окремі навчальні дисципліни, що є складовими певних курсів (педагогіка, історія педагогіки, основи педагогічної майстерності, методика виховної роботи тощо). Компоненти цього ієрархічного рівня організації змісту – навчальні дисципліни – також мають складну структуру. Слід зазначити, що кількість рівнів градації визначається специфікою змісту та обсягом навчального матеріалу[162, с.58].

Всі перераховані рівні можна віднести до зовнішнього прояву змісту освіти.

Російський дослідник А. Хуторської [283] як окремий рівень виділяє особистісний рівень. Саме через нього, на думку ученого, зміст освіти проявляється на рівнях, що відповідають новоутворенням кожного конкретного учня (студента): знанням, умінням, навичкам, видам та способам діяльності, здібностям, ціннісним орієнтаціям.

На основі аналізу розглянутих підходів можна конкретизувати місце змісту загальнопедагогічної підготовки в структурі змісту освіти (див. табл.1.1)

Таблиця 1.1

Місце змісту загальнопедагогічної підготовки в системі формування змісту освіти

<i>Рівні формування змісту освіти</i>	<i>Характеристика змісту освіти</i>	<i>Відображення змісту освіти</i>
Глобальний рівень формування змісту освіти (рівень загального уявлення) рівень формування теоретичного	зміст фіксується у вигляді узагальненого системного уявлення про склад (елементи), структуру (зв'язок між елементами) та суспільні функції соціального досвіду, що передається підростаючому поколінню в його педагогічній інтерпретації, орієнтує навчальний предмет на конкретне змістове наповнення і виступає основою цілепокладання власне змісту освіти.	в різноманітних державних документах, освітніх стандартах, доктринах, концепціях, а також у провідних теоріях педагогічної науки.

Продовження таблиці 1.1.

2. Рівень формування змісту професійно-педагогічної підготовки			У моделі інтегративного змісту педагогічної освіти. виступає фундаментом
а) загальнопрофесійний		розкриває загальнопедагогічні, базові основи педагогічної діяльності.	
б) конкретно-професійний		розкриває технологічні основи педагогічної діяльності.	
3. Рівень формування навчального предмету. (цикли навчальних курсів)	Зміст навчання	Зміст загальнопедагогічної підготовки	виражає сукупність положень, що покликані спрямовувати вибір і розподіл матеріалів наукового педагогічного пошуку в навчальному предметі: визначаються функції кожного навчального педагогічного предмету, елементи змісту (знання, уміння, навички), що входять в курс вивчення певної педагогічної дисципліни.
4. Рівень формування змісту навчального матеріалу. (окремі навчальні дисципліни «Педагогіка», «Історія педагогіки» тощо)			в освітніх стандартах, навчальних планах, та навчальних програмах
			в підручниках, навчальних посібниках, збірниках завдань тощо.
		Рівні характеризують зміст освіти як педагогічну модель соціального досвіду. Вони відносяться до змісту, який можна проєктувати, але котрий ще не реалізований в дійсності.	
Реалізація змісту освіти		Реалізація змісту освіти	
5. Співробітництво викладача та студента.		Реалізація спроектованого змісту освіти на практиці.(прведення лекцій, семінарів тощо з педагогічних дисциплін)	В організації, проведенні і результатах навчально-виховного процесу.
6. Особистість студента		Результат навчання – надбання особистості студента.	Професійно-спрямовані новоутворення в особистості студента: педагогічні знання, уміння, навички, види та способи діяльності, здібності, ціннісні орієнтації. Визначення особистісної позиції майбутнього вчителя

Таким чином, проведене теоретичне визначення та аналіз підходів до формування рівнів змісту освіти дає можливість узагальнити основні орієнтири, що є необхідними для цілісного усвідомлення процесу формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Зміст загальнопедагогічної підготовки є компонентом складної системи змістового відображення освіти і залежним від закономірностей, принципів, правил, механізмів, які діють при формуванні її змісту.

Зміст загальнопедагогічної підготовки як складової змісту професійно-педагогічної освіти, починає виокремлюватися на *рівні навчального предмету*, акумулюючи і відтворюючи основні педагогічні категорії, що подаються на вищих рівнях (*глобальному* (теоретичного уявлення) та *рівні формування змісту професійної освіти*), що знайшли своє відображення в державних документах, освітніх стандартах, доктринах, концепціях, провідних теоріях педагогічної науки, навчальних планах та навчальних програмах та проявляється на *рівні навчального матеріалу* (відображається в підручниках, навчальних посібниках, збірниках завдань тощо). На цих рівнях зміст загальнопедагогічної підготовки виступає як педагогічна модель соціального досвіду. Реалізація спроектованого змісту загальнопедагогічної підготовки на практиці відбувається на *рівнях співробітництва викладача та студента* (відображається в організації, проведенні і результатах навчально-виховного процесу) та *особистісному рівні* – результаті навчання, діяльності, професійно-спрямованих новоутвореннях особистості студента – майбутнього вчителя (педагогічні знання, уміння, навички, види та способи діяльності, ціннісні орієнтації). Саме реалізація змісту загальнопедагогічної підготовки на особистісному рівні суттєво збагачує функції педагогічного процесу, забезпечує креативність компонентів педагогічної освіти й загалом визначає особистісну позицію майбутнього вчителя та ставлення його до педагогічної професії. Формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів неможливо без врахування психолого-педагогічних особливостей студента, особливостей його психічного розвитку та потреб, шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності.

1.2. Формування змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя в історії освіти України

З метою науково обґрунтованого розуміння перспективи розвитку підготовки педагогів в системі вищої освіти слід здійснити ретроспективний аналіз даної проблеми.

Безперечно, педагогічна наука є однією з найстародавніших галузей знання. Тому ретроспективний аналіз становлення змісту національної педагогічної освіти доцільно, на наш погляд, почати з аналізу феномену культури східного слов'янства епохи Київської Русі.

Дослідження проблеми показує, що досвід педагогіки як окремого теоретичного знання вперше був зафіксований ще в історичних пам'ятках слов'янської культури – у текстах берестяних грамот, уривках літописів, у державних документах, повчаннях, релігійних настановах, агіографіях (життях святих), літературних джерелах, пізніше – у власне педагогічних працях. Тут же знаходимо й першу історико-педагогічну інформацію. Це, зокрема, відомості про київську школу “книжного вчення” у “Повісті временних літ” та Лаврентіївському літописі. Аналогічні дані про школу при Києво-Печерській лаврі містяться у “Києво-Печерському патерику”. У «Повісті временних літ» зафіксовано інформацію про організацію першої державної школи у Києві: “в лето 6496 (988р.) ... послал (Владимир) собирать у лучших людей детей и отдавать их в обучение книжное...»[160, с.90]. Про цю подію повідомляє Вологодсько-Пермський літопис: «князь великий Володимир, собрав детей 300, вдал учить грамоте» [120, с. 31,]. Слід вказати, що українські та російські історики педагогіки ХІХ – початку ХХ століття – М. Демков, В. Родніков, О. Селіханович, Ф. Титов та ін. розглядали ці коментовані збірники часів Київської Русі як перші вітчизняні історико-педагогічні джерела [288, с.17]. Педагогічні пам'ятки Стародавнього Києва засвідчують передачу аксіологічних поглядів на природу, людину та її знання, на мораль та віру, а також спроби онтологічного осмислення цього процесу. Педагогічна думка Київської Русі

увібрала в себе цінності народної педагогіки, що узгоджувались з церковно – християнською мораллю та доктриною формування християнина. Провідними ціннісними орієнтирами навчання та виховання на той час стали, виховання християнських моральних та патріотичних якостей, формування умінь та навичок землеробської та ремісничої діяльності.

Як видно з наведеного вище, впродовж IX – XIII століть педагогічна думка існувала як невід’ємна складова теологічно-філософського знання та розглядалася переважно в історичному контексті змісту морально-релігійної та філософської літератури. Вся наукова педагогічна думка була зосереджена в межах духовних закладів (монастирів, храмів, церков), а світських закладів, які б готували вчителів, не було. „Майстри грамоти”, як називали педагогів в Давньоруській державі, виконували свій громадянський обов’язок – навчали інших усьому, що знали самі, шляхом індивідуальної передачі здобутих знань, умінь та навичок.

Наступним етапом становлення педагогічної освіти на Україні стала епоха середньовіччя (XIV – XVI ст.) Цей період характеризується тим, що освіта громадян перестає бути виключно прерогативою церкви. В даний період, поряд із церковними, починають появлятися світські освітні заклади, викладати в яких могли люди, що не мали духовного сану. Такий стан речей безсумнівно позитивно вплинув на розвиток світської педагогіки, яка демаркувалася від педагогіки духовної та сприяв інституціалізації учительства – процесу виникненню і становлення соціального інституту учительства як важливого структурного елементу суспільства.

Найінтенсивніше інститут учительства на теренах України почав розвиватися наприкінці XVI століття, коли виникли так звані „братські школи”. Першими осередками їх появи стали Львів, Луцьк, Кам’янець-Подільський, Дрогобич та інші міста на заході України.

Керівництво братських шкіл особливо вимогливо ставилося до моральної поведінки вчителя. Учителем братської школи могла бути тільки людина високих знань і добродійного способу життя. У статуті Львівської

братської школи зазначалося, що “Дидаскал, або вчитель цієї школи, має бути благочестивий, розсудливий, смиренномудрий, лагідний, стриманий, не п’яниця, не блудник, не хабарник, не гнівливий, не заздрісний, не сміхотворець, не лихослов, не чародій, не басносказатель, але прихильник благочестя, в усьому являючи взірць добрих справ” [234,с.60]. Чесноти вчителя повинні бути взірцем для учнів.

В той же час були сформовані основні світські вимоги до особистості вчителя. Так, К. Ставровецький висуває до вчителя такі вимоги: не лінуватися вчити інших, передавати іншим здобуті знання, бути терплячим, наполегливим, сприяти розвитку талантів у суспільстві. У виданому в 1627 році словнику “Лексикон славеноросский і імен тълкованіє” відомий просвітитель П. Беринда називає вихователя „педагогом”, „дітотворцем”, „пестуном”. Визначний український філософ і просвітитель Г. Сковорода у своїх творах висуває наступні вимоги до вчителя. Учитель повинен бути: людиною глибокого розуму, високої моралі, ставитися з повагою, любов’ю, довірою до своїх вихованців, мати “сродність” до педагогічної діяльності, бути людяним, чуйним, гуманним, чесним, щоб відповідно формувати у юнацтва шляхетні якості, збудити їх свідомість, навчити самопізнанню, ґрунтуючись на їх природних здібностях, нахилах [251, с.223]. Поняття сродності, яке вживає Г. Сковорода, означає, що людина повинна бути на своєму місці, виконувати свої професійні обов’язки бездоганно і з любов’ю, що є вельми актуальною проблемою і в наші часи.

В цей же період, поряд із визначенням необхідних моральних якостей, були здійснені спроби визначити дидактичний зміст підготовки педагогів: визначалися навчальні дисципліни, конкретизувалися методи і форми навчання та необхідний обсяг знань, яким повинен володіти майбутній педагог.

Таким чином, до кінця XVIII століття сформувалося свідоме, цілеспрямоване розуміння необхідності створення мережі світських закладів підготовки педагогів.

Кінець XVII ст. – початок XVIII ст. став періодом започаткування цілісної структури системи світської освіти (переважно на теренах центральної та східної України), що було зумовлено як характером розвитку вітчизняної філософсько-педагогічної думки, так і творчою діяльністю широковідомих закладів освіти (Острозької, Києво – братської колегії (Києво – Могилянської академії (1615) і пов’язане зі славнозвісними іменами П. Могили, І. Гізеля, Л. Барановича, М. Козачинського, Я. Козельського, С. Яворського, І. Кроковського, Ф. Прокоповича, Г. Кониського, Г. Сковороди та ін. Саме діячі Острозького та Києво-Могилянського колегіумів акумулювали і поширювали особливості педагогічних знань, запроваджували основи педагогічної практики, навчали дітей. Діячі братських шкіл і Києво – Могилянської академії не лише закладали основи вивчення мов, філософії, літератури, але й готували школи педагогічного спадкоємництва. За сприяння Києво – Могилянської академії були відкриті і функціонували колегіуми в Чернігові (1700), Харкові (1726) і Переяславі (1730). У другій половині XVIII ст. їхні випускники відігравали важливу роль у процесі просвітництва та культурного розвитку країни.

Наступний етап становлення педагогічної освіти (кінець XVIII – початок XIX століть) охарактеризувався значними соціально – економічними змінами в державі. Науково-технічний прогрес та механізація виробництва різко підвищили вимоги до підготовки кваліфікованих робітників. Це сприяло різкому збільшенню кількості загальноосвітніх та ремісничих шкіл, що відповідно створювало потребу у великій кількості кваліфікованих вчительських кадрів. Наслідком таких соціально-освітніх потреб стало створення у 1802 році Міністерства народної освіти Російської імперії (територія України на той час входила до її складу) – державного центрального органу управління освітою, основною метою якого стало покращення рівня організації й впорядкування освітніх процесів. Так, вже у листопаді 1804 року були розроблені Статут університетів Російської імперії та Статут навчальних закладів, підпорядкованих університетам. Документи

проголошували створення при університетах педагогічних інститутів закритого типу з трирічним терміном навчання. Це сприяло подальшому розвитку університетської педагогічної освіти. Так, якщо наприкінці XVIII – початку XIX століття на теренах України цілеспрямованою підготовкою педагогів займався лише один вищий навчальний заклад – Києво-Могилянська академія то, починаючи з 1811 року – з відкриттям першого педагогічного інституту при Харківському університеті – бере початок історія національної педагогічної освіти. Згодом були відкриті Рішельєвський (1817), Кременецький (1819) ліцеї, Ніжинська гімназія вищих наук кн. Безбородька (1820), що поступово була перетворена на фізико-математичний (1832) та юридичний (1840) ліцеї, як почали цілеспрямовано забезпечувати заклади світської освіти вчительськими кадрами.

Особлива увага в університетах приділялась системній підготовці педагогічних кадрів, що здійснювалась педагогічними інститутами при університетах, відповідно до вимог "Попередніх правил народної освіти" (1803р.) і першого (1804р.) та другого (1835р.) Статутів Російських імператорських університетів [53, с.78], що містили окремий розділ, присвячений проблемі підготовки педагогів, „Про педагогічний інститут”, в якому на державному рівні були визначені основні напрями та зміст роботи педагогічних інститутів. Порівняно з університетом специфікою педагогічного інституту було те, що особлива увага приділялася формуванню у студентів дидактичних умінь. З цією метою студентами педагогічних інститутів опановувалося красномовство – здатність правильно і чітко висловлювати думки, логічно (усно і письмово) викладати матеріал. Система підготовки вчителів для гімназій і ліцеїв у педагогічних інститутах при університетах, що сформувалися в XIX ст., складалася, з одного боку, з надання вчителю теоретичних знань з навчальних предметів (науково-теоретична підготовка), а з іншого боку — у практичному ознайомленні „кандидатів у вчителі” з різними методиками викладання (методична підготовка). Вже на той час вважалося, що вчителю потрібні методична

майстерність і навички, що здобуваються тільки власним досвідом, тобто необхідно засвоювати спеціальні знання, формувати відповідні до майбутньої професійної діяльності уміння і навички. Природно, не може бути умінь та навичків там, де немає необхідних знань і можливості на практиці їх реалізувати. Саме тому, останній рік навчання в інституті був присвячений курсу педагогіки, що вводився „для практичного навчання студентів правилам і способам викладання” [155, с.83]. Педагогіку викладали професори філософії, психології, логіки, а пізніше – й богослов’я. Ними були започатковані праобрази навчальних планів і програм з педагогіки, закладались основи теоретичних курсів педагогічної підготовки вчителя. Тому предмети педагогічного спрямування перебували під впливом навчальних дисциплін релігійного змісту, богослов’я. Практичний курс педагогіки, як свідчить дослідження Н. Дем’яненко [92], містив вивчення гімназійних дисциплін, що входили до навчального плану інституту, написання творів, оповідань, в тому числі й педагогічного спрямування, проведення пробних лекцій та уроків у середніх закладах освіти. Зміст загальнопедагогічної підготовки вчителя мав явно виражену практичну спрямованість і полягав у відпрацюванні практичних умінь.

У середині ХІХ століття велика увага стала приділятися теоретичній підготовці вчителя. На підставі рішення Міністерства народної освіти від 5 листопада 1850р. в університетах країни (у залежності від місцевих умов) були засновані кафедри „педагогії” „для теоретичної і практичної підготовки студентів до вчительського звання” [155, с.84]. На думку дослідника І. Важинського, причиною відкриття цих кафедр послужило те, що не дивлячись на існування університетських педагогічних інститутів, ґрунтовну педагогічну підготовку майбутніх вчителів була недостатньою, та не відповідала вимогам свого часу. Саме вирішення цієї проблеми повинні були забезпечити новостворені кафедри педагогіки. Офіційним розпорядженням Міністерства освіти ці кафедри були відкриті на історико-філологічних факультетах університетів. При цьому, педагогіка читалась не тільки на

історико–філологічному, а і на фізико – математичному та юридичному факультетах [53, с.46].

Починаючи з 1850 року уряд почав здійснювати постійний нагляд за навчальним процесом в усіх закладах освіти, до переліку яких, поряд з університетами та педагогічними інститутами, входили також гімназії і ліцеї. З цього часу всі викладачі перед початком лекційного курсу повинні були розробляти детальні навчальні плани із списками рекомендованої літератури. [53, с.31].

Саме в цей період актуалізується питання про обсяг теоретичних знань, яким повинен володіти педагог. В дискусіях, що передували „Проекту Положення про підготовку вчителів для гімназій і прогімназій” (1865), провідною ідеєю виступала єдність теоретичної та практичної підготовки кандидатів у вчителі. У цьому документі акцентувалася увага на тому, що теоретична освіта вчительських кандидатів в університеті полягає: а) у засвоєнні загальноуніверситетського курсу нарівні з іншими студентами; б) у вивченні особливого курсу педагогіки; в) в окремих заняттях під керівництвом професорів, що мають за мету ґрунтовне ознайомлення з науковим матеріалом і з прийомами його засвоєння. В зв'язку з цим, проектом передбачалося введення в курс теоретичної підготовки вивчення педагогіки, яка на той час вже набула статусу науки, окремої від філософії і богослов'я [155, с.84]. Вважалося, що педагог потребує опанування ґрунтовною педагогічною теорією і не може обмежуватися своїм індивідуальним досвідом, у зв'язку з чим визнавалася необхідність мати при кожному університеті професора педагогіки, який відповідатиме за ознайомлення студентів з теорією педагогіки і дидактики. Курси педагогічного спрямування (педагогіку, загальну педагогіку, науку про виховання, дидактику, дидактику й методику, історію педагогічних течій тощо) в цей період викладали неординарні особистості, які відзначались авторськими підходами у розробці педагогічних дисциплін та новими педагогічними теоріями. Серед них такі відомі особистості як

І. Бартошевський, С. Гогоцький, М. Демков, О. Духнович, І. Каміниченко, О. Ободовський, К. Ушинський та інші. Відсутність на той час єдиних навчальних програм з педагогічних дисциплін, як і єдиних вимог щодо їх викладання, забезпечило сприятливі умови для створення та впровадження нових підходів до педагогічної підготовки вчителів. Результатом цього стала поява авторської наукової та навчально-методичної педагогічної літератури.

Так, професор педагогіки в Росії О. Ободовський започаткував у 1838 році видавництво порадників із педагогіки та дидактики (“Порадник до педагогіки або науки виховання” та “Порадник до дидактики або науки викладання”). У 1839 році у Харкові І. Каміниченко видав книгу “Про вплив людського життя на розумові і моральні здібності” [59, с.72]. О. Духнович у 1857р. створив і видав перший на Західній Україні посібник з педагогіки “Народна педагогія на користь училищ і учителів сільських”. Важливою подією став також вихід підручників з педагогіки: підготовленого викладачем Львівського університету І. Бартошевським “Педагогія руська або наука о вихованні” та професора Київського університету С. Гогоцького “Вступ до педагогіки” (1855р). Кандидати у вчителі готувалися за кращими на той час підручниками К. Ушинського, М. Водовозова, В. Євтушинського. Майбутній вчитель повинний був ознайомитися з підручником педагогіки, оскільки викладені в ньому положення давали уявлення про те, як потрібно навчати і виховувати учня. [31, с.48].

Незважаючи на те, що на той час педагогіка вже зформувалася як самостійна наука ряд науковців продовжували трактувати її як невід’ємну складову прикладної філософії, що передбачало її єднання із основними філософсько-просвітницькими течіями, та сприяло розвитку ряду педагогічних течій філософсько-богословського спрямування:

– *релігійно–педагогічний напрям* (предмети педагогічного спрямування перебували під впливом навчальних дисциплін релігійного змісту, зокрема „ основного” й „морального” богослов’я).

Цей напрямок, що був характерним для німецької педагогіки, яскраво просліджується в перекладеному з німецької мови підручнику В. Рейна «Педагогіка», який складається з двох частин: практичної педагогіки і теоретичної педагогіки. В. Рейн, з одного боку, ставив педагогіку як науку в органічний зв'язок з філософією, а з іншого боку — бажав зробити її прикладною наукою, і відводив їй певну галузь для практичних застосувань. У практичній частині розглядалися умови, за яких може відбуватися виховання (форми виховання, організація шкільного самоврядування, устаткування шкіл, організація школи, виховання домашнє, особливості виховання у закритих навчальних закладах, у народній школі). У теоретичній частині викладалися питання про мету та засоби виховання, а також теорія навчання (дидактика загальна і спеціальна) та вчення про керівництво;

– *філософсько–педагогічний напрямок* (предмети педагогічного циклу розглядалися як складові філософії). Представники цього напрямку вважали своїм завданням визначення поняття виховання, навчання, цілей виховання та навчання, різних видів шляхів викладання та виховної діяльності. Відповідно пропонувались вказівки і правила, що мають нормативне значення для навчання і виховання. Вища мета освіти виводилася з етики, а основні положення навчання, освіти і виховання — із психології. Розвиток педагогічних явищ у переважній більшості курсів подавався у взаємозв'язку з філософськими напрямами, тому педагогічні погляди визначних мислителів характеризувались авторами невід'ємно з їх філософськими позиціями (теорії Сократа, Платона, Квінтіліана, Р. Бекона, І. Канта та інших).

Такий стан речей сформував і певний філософсько-історичний підхід до викладання педагогічних дисциплін. Відповідно і розвиток педагогічного вчення ряд відомих науковців тісно пов'язували з філософськими навчальними дисциплінами та кафедрою філософії. Зокрема, професор філософії М. Троїцький вважав за необхідне (в зв'язку з існуванням диференціацією філософських наук) провести поділ існуючих кафедр філософії на три кафедри: 1) історії філософії, 2) психології, 3) прикладних

філософських наук (логіка, етика і педагогіка) [53, с.173].

Тому недивно, що дані філософські напрями знайшли своє відображення в змісті авторських педагогічних курсів перших керівників і викладачів кафедр педагогіки як С. Гогоцький, О. Селіханович (університет св. Володимира у Києві), М. Лавровський, Ф. Зеленогорський (Харківський університет), Й. Міхневич, М. Ланге (Новоросійський університет в Одесі), М. Лілеєв (Ніжинський історико-філологічний інститут кн.Безбородька), М. Маккавейський, В. Родніков (Київська Духовна Академія), А. Степович (колегія П.Галагана), С. Русова, П. Житецький (Фребелівський інститут у Києві), О. Белявський, Л. Апостолов (Глухівський учительський інститут) та інші.

Проте, потрібно зазначити, що далеко не всі науковці погоджувалися із таким станом речей. Зокрема, філософ і педагог, вихованець Київської Духовної Академії, професор філософії Московського університету П. Юркевич, розглядає педагогіку, логіку й психологію як складові й визначальні складові філософії. Його "Курс загальної педагогіки" включав чотири основні частини: настанову, нагадування, пересторогу й пораду.

Ще далі у своєму баченні структури педагогічного знання пішов професор Київського університету, доктор філософії та стародавньої філології С. Гогоцький. Який, однозначно розглядаючи педагогіку як цілісну самостійну науку, виділяє в ній три основні складові – науку про виховання; дидактику й прикладну педагогіку; історію виховання. Зокрема, курс історії педагогіки С. Гогоцький починав з розгляду понять педагогіки та історії, потім переходив до аналізу поняття „історія педагогіки”, зупиняючись на зовнішніх і внутрішніх чинниках розвитку педагогіки. В якій науковець наголошує на значенні особистісних, національних і загальнолюдських чинників, взаємодії педагогіки з іншими науками гуманітарного циклу. Фундаментом його педагогічних поглядів стала антропологічна концепція. При цьому, основний понятійно-категоріальний апарат педагогіки („навчання”, „дидактика”, „освіта”, „виховання”, „школа”, „методика

навчання”, „педагогіка” тощо) він не виокремлює із загальнофілософської термінології, розглядаючи їх в одній з основних своїх праць – “Філософському лексиконі” [53, с.74]. Найбільш відомими науково-педагогічними працями С. Гогоцького є „Вступ до педагогіки”(1855), „Про розвиток пізнавальних здібностей”(1868) „Короткий огляд педагогіки або науки виховної освіти(1879)”, „Педагогічне значення байок Крилова”(1868) та ін.

Такі наукові погляди сприяли появі та розвитку нових науково-педагогічних напрямків:

- *прагматично-педагогічний* (переважання практичного компонента в загальнопедагогічній підготовці вчителя). Практичний напрямок педагогіки висвітлювався у підручниках С. Бобровського «Курс практической педагогики» (М., 1896) і А. Маттіаса «Практическая педагогика» (М., 1899). Визнаючи поділ педагогіки на практичну й теоретичну, автори вважали, що практична педагогіка спирається на висновки теоретичної й викладає в строго систематичному порядку правила виховання та навчання, а також педагогічні вимоги;

- *психолого-педагогічний* (педагогічні дисципліни викладались у тісному зв'язку й на основі психологічних знань). Представники цього напрямку — К. Ушинський, П. Мальцев та інші ставили в центр наук про людину психологію на засадах фізіології. Педагогічний курс будувався в тісному зв'язку з психологією: по кожному питанню давалося психологічне обґрунтування, а з нього виводилися педагогічні практичні додатки. Наприклад, у посібнику П. Мальцева «Основания педагогики» (Спб., 1912), поряд із загальними педагогічними поняттями, викладались психологічні знання, хоча їх педагогічне застосування було показано не завжди конкретно. За таким ж принципом створений підручник К. Ельницького «Общая педагогика» (Спб., 1889);

- *педагогічний напрямок*, що отримав назву *експериментальної педагогіки*, був представлений роботою А. Нечаєва «Современная

експериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» (Спб., 1901), „Лекциями по экспериментальной педагогике” Е. Меймана, опублікованими в 1907 р., у Мюнстері в Вестфалії і перекладеними на російську мову в 1911 р.

Суть експериментальної педагогіки полягала в тому, що вона прагнула впливати на особистість, що розвивається, враховуючи психологічні особливості цієї особистості. На перший план висувалося вивчення індивідуальних якостей дитини. Зазначені роботи містили сукупність всіх тих психологічних матеріалів, що могли бути використані педагогікою.

У російському перекладі підручник Е. Меймана складається з 3-х частин. У першій частині автор розглядає питання інтелектуального й фізичного розвитку дітей, у другій — індивідуальні особливості дітей; і в третій — методику навчання читанню, письму, арифметиці й малюванню. Цінність експериментальної педагогіки для вихователя, на думку Е. Меймана, полягає в тому, що вона допомагає зробити вихователя здатним усвідомлювати обґрунтування кожного з застосованих ним педагогічних прийомів, підвищує його самостійність стосовно педагогічних засад, дає можливість обґрунтувати свою методику й у той же час посилює у вихователя інтерес до своєї професії.

- *соціально – орієнтований* (у викладанні загально педагогічних дисциплін посилюється виховний аспект, зміцнюється зв'язок із соціумом). Основна ідея цього напрямку полягала в тому, що вчення про суспільство і вчення про виховання повинні бути нерозривно пов'язані. З одного боку, виховання індивідуума зумовлено соціальними причинами, а з іншого боку — соціальне життя суспільства залежить від виховання індивідуумів. Соціальний напрямок був представлений «Социальной педагогикой» П. Наторпа (Спб., 1911);

- *еволюційний напрямок* представлений В. Вахтеровим «Основы новой педагогики» (М., 1916), передбачав об'єднання педагогічних ідей з погляду еволюційної теорії розвитку. Визнаючи основою людської природи

прагнення до прогресивного розвитку, В.Вахтеров наголошував на максимально дбайливе ставлення до природних схильностей і прагнень дитини.

Проте, незважаючи на велику кількість педагогічних ідей, догматичних тверджень та настанов з питань навчання та виховання, тогочасне наукове обґрунтування яких було не досить цілісним. Педагогіці як науці вдалося зосередити основну свою увагу на різнобічному розвитку особистості вихованця.

Отже, з середини ХІХ століття педагогіка виділяється в окрему науку. В педагогічній підготовці майбутніх вчителів, окрім наукових знань, що необхідні вчителю для передачі своїм учням, починають виокремлюватися фахові знання про процеси виховання і навчання, знання, що допомагають учителеві з більшим успіхом впливати на своїх вихованців. Педагогічна підготовка вчителів починає включати в себе поряд із ознайомленням з загальними положеннями теорії навчання і виховання, також питання організації та управління школою, ознайомлення з існуючими навчальними планами та дисциплінарними постановами, з найважливішими історичними діячами (переважно через ознайомлення з їхніми педагогічними творами) загальноєвропейської та російської школи.

Аналіз наукових джерел та даних історичних досліджень свідчать, що підготовка вчителів в ХІХ ст. характеризується значною кількістю проектів розвитку педагогічної освіти, які можна розділити на дві основні групи: авторські і офіційні (санкціоновані Міністерством народної освіти). Закономірністю слід вважати те, що перші суттєво впливали на зміст останніх, навіть подекуди слугували їх основою. Плідна діяльність таких вітчизняних педагогів і культурно-освітніх діячів як: І. Вагилевича, Я. Головацького, М. Демкова, В. Іванівського, О. Корфа, І. Лаврівського, М. Пирогова, М. Троїцького, І. Ставровського, М. Шашкевича, К. Ушинського збагатила теорію педагогіки і шкільну практику надбаннями, які допитливі і творчі вчителі могли використати в професійній діяльності.

До середини XIX століття в змісті підготовки педагога переважали наукові знання. Увага концентрувалася на змісті того матеріалу, котрий учитель повинний передавати учням. З другої половини XIX в. в ході подальшого розвитку у зміст підготовки вчителя поступово вводяться наукові педагогічні знання, активно обговорюється питання їхнього змісту.

На початку XX ст. у вищих закладах освіти загальнопедагогічна підготовка характеризується багатопредметністю, змістовним наповненням педагогічних навчальних курсів. В 1904 році офіційним розпорядженням Міністерства народної освіти педагогіку було визнано обов'язковим предметом на історико-філософських факультетах університетів. Обов'язковими компонентами теоретичної загальнопедагогічної підготовки у досліджуваній історичний період вважаються: наука про виховання, історія педагогіки, дидактика, методики викладання конкретних предметів, психологія. В окремих закладах педагогічної освіти зміст загальнопедагогічної підготовки доповнюється цілим комплексом предметів. Це, зокрема „Душа дитини”, „Гімназійна педагогіка”, „Анатомо-фізіологічні особливості дитячого віку”, „Вчення про дітей, важких у виховному відношенні”, спеціалізовані курси за персоналіями тощо. [59, с. 170]. На початку XX століття в узагальнюючих працях вітчизняних авторів з історії педагогіки намітилась тенденція нового осмислення цілісної картини процесів розвитку школи. Підготовкою підручників педагогіки займаються такі відомі педагоги як П. Блонський, С. Гессен, М. Григор'євський, М. Демков, А. Калашніков, О. Немолодишев А. Пінкевич, В. Струмінський, П. Шимбір'єв та ін.

Цей період характеризується відкриттям цілої низки учительських інститутів. Окрім Глухівського (1874) та Феодосійського (1872) учительських інститутів, в Україні на початку XX ст. були засновані і розпочали роботу: Київський (1909), Катеринославський (1910), Вінницький (1912), Миколаївський (1913), Полтавський (1914) та Чернігівський (1916) учительські інститути [173].

Для вступу в учительський інститут необхідно було мати знання не нижче повного шестирічного курсу міського училища. До того ж перевірявся голос, слух та здібності абітурієнтів до музики і співів.

Як засвідчує аналіз навчальних планів Глухівського, Київського, Вінницького учительських інститутів періоду 1900 – 1916 рр., навчально-виховний процес в них проводився за класно-урочною системою впродовж усіх трьох років. В кожному класі існували наставники (класні керівники). Завданням перших двох класів була загальна освіта, що передувала спеціальній. Теоретична педагогічна підготовка розпочиналась з другого року навчання і охоплювала курси педагогіки, дидактики, психології, гігієни. Педагогіка викладалась у II (3 год. щотижня) та III (по 2 год. щотижня) класах. По закінченні кожного з них учні складали усні іспити з педагогіки [92].

Як правило, педагогіку читали ректори інститутів: Глухівського – С. Григор'єв, Київського – К. Щербина, Вінницького – М. Запольський, Полтавського – А. Волнін, що доводило її значення як провідного навчального курсу.

На той час саме учительським інститутам було властиве найретельніше дотримання принципу єдності теоретичної і практичної загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. Педагогічна практика, як правило, проводилась у прикріпленому до інституту міському чотирьохкласному училищі. Щодо її структури, то типовим прикладом може слугувати розроблена програма проведення педпрактики Глухівського учительського інституту (1907) р. Вона включала: 1) відвідування та спостереження за проведенням зразкових уроків в училищі; 2) проведення двох практичних уроків, які кожен вихованець інституту повинен дати впродовж спостережень, по одному в 1-му та 2-му класах училища; 3) підготовку конспекту уроку, який заздалегідь перевіряється викладачем інституту та учителем, а після проведення уроку з оцінкою учителя подається директоріві.

На кожному такому уроці обов'язкова присутність викладача інституту, вчителя та всіх практикантів групи. Для практики випускного класу щоденно надавались перші три уроки в міському училищі. Вихованці 3-го класу, крім звичайних, проводили і звітні уроки (по одному на рік), що передбачало розроблення детального конспекту [155]. Однак застосування цієї системи педагогічної практики виявило низку серйозних недоліків: велика кількість уроків, які давали вихованці 3-го класу, майже не залишала часу вчителям міського училища для занять з дітьми; по-друге, проведені практикантами уроки були не досить якісними (конспекти уроків готувались поверхово і майже не переглядались учителями; практиканти не піклувались про засвоєння учнями матеріалу); решта уроків лишались без науково обґрунтованого аналізу. Незважаючи на окремі недоліки, педагогічна практика в учительських інститутах в цілому відзначалась змістовністю і високою професійною спрямованістю, їй надавалось визначального значення у загальнопедагогічній підготовці. Останнім пояснюється прагнення викладацького складу інститутів до постійного вдосконалення її змісту.

Перенасиченість навчальних програм учительських інститутів стала предметом обговорення на міністерському рівні. 28 вересня 1916 р. виходить Циркулярне розпорядження Міністерства народної освіти „про скорочення навчальних програм, оцінку знань учнів та про заходи до підвищення виховного на них впливу”.

Таким чином, вже на початку ХХ ст.(до 1917р). у вищих закладах освіти загальнопедагогічна підготовка характеризується багатопредметністю за змістом і наповненістю педагогічними навчальними курсами. Історико-системний аналіз тогочасних авторських проектів, навчальних планів, програм дисциплін педагогічного циклу дозволяє зробити деякі узагальнюючі висновки про недоліки, що спостерігалися в педагогічному процесі. Так, на відміну від історії педагогіки, яка, зокрема, була на той час вже досить сформованою і самостійною наукою, педагогіка, теорія виховання, дидактика і школознавство, їх співвідношення як окремих галузей

знань або частин єдиного цілого ще не сформувалось в єдину систему, а тому в розроблених програмах з педагогіки та дидактики відсутня достатня цілісність, чітке формулювання понятійного апарату, розуміння педагогіки як окремої від психології та філософії дисципліни. Саме про це свідчить аналіз таких окремих курсів, як „Теорія виховання”, „Дидактика”, „Педагогіка і дидактика”, „Гімназійна педагогіка” тощо.

В цілому увесь період існування педагогічних закладів освіти до 1917р. характеризується ще недостатнім усвідомленням самоцінності загальнопедагогічної підготовки, певною невизначеністю її складових. Перебування України під владою російського самодержав'я призвело до посилення тоталітарних тенденцій і певної втрати аспектів національної самобутності. З іншого боку, це посприяло формуванню національних рухів і прагнень, зближенню з європейською культурою, яка на той час, в порівнянні з Росією, відрізнялася більшою демократичністю. Тому Лютнева революція 1917 року, і навіть перші роки після Великої Жовтневої соціалістичної революції посилюють на Україні патріотично – національні тенденції. Особливості соціально – економічного та суспільно – політичного розвитку України перехідного періоду (1917 – 1919 рр.) зумовили своєрідність становлення системи підготовки педагогічних кадрів. Система професійної педагогічної підготовки, як і освіти в цілому, характеризувалась нестабільністю через постійну зміну влади. З 17 березня 1917р. головною владною структурою стала Центральна Рада. 26 червня 1917 року Генеральним секретаріатом було прийнято декларацію, якою визначалась програма розвитку національної школи та підготовки вчителів. Головний акцент зміщувався на українізацію дисциплін педагогічного циклу. Новизна педагогічного мислення на той час була зумовлена його спрямованістю на нові цілі і, відповідно, на новий зміст освіти, навчання, виховання. Мету виховання, освіти і навчання стали розуміти як сукупність завдань, що зумовлено національно – державницьким спрямуванням. Перебудова вищої педагогічної освіти пов'язувалась переважно з реконструкцією вчительських

інститутів шляхом їх злиття з вищими педагогічними курсами, утворенням ряду нових вищих навчальних закладів, переважно університетського типу, та різного рівня учительських курсів, в тому числі курсів українізації та ін. Ці заклади мали забезпечити ідейно-політичне виховання та широку трудову підготовку майбутнього вчителя. Під час викладання педагогічних дисциплін мали пропагуватись педагогічні методи дослідження розумового розвитку дітей, ідеї вільного виховання тощо. Планувалась зміна змісту й методики навчання та виховання майбутнього вчителя, поліпшення його педагогічної освіти, втілювалися ідеї українізації освіти.

У першій половині 20-х років педагогічні дисципліни не виділялися як профільні. Обсяг знань, отриманий майбутніми вчителями при вивченні курсу „Педагогіка” був досить низьким і не відповідав вимогам навчальних закладів, де вони мали працювати. Головна увага приділялась теоретичній підготовці, практична підготовка відбувалась лише на завершальному етапі навчання. На кінець 20-х років теоретична загальнопедагогічна підготовка була представлена такими предметами педагогічного циклу: „Історія педагогіки”, „Теорія виховання”, „Дидактика”, „Психологія”, „Педагогіка особистості”, „Анатомія і фізіологія”, „Шкільна гігієна”, „Дитячий рух”, „Експериментальна педагогіка”, „Психологія”. Провідне місце відводилося вивченню педагогіки та педології, тобто переважав педолого-експериментальний напрямок (перенесення акцентів у педагогічній підготовці на особистість дитини, дослідно – експериментальне її вивчення).

Одне з найважливіших місць у навчальних планах і програмах цього періоду посідає педологія (як синтез наукових підходів психології і педагогіки, що спираються на підходи П. Блонського та Л. Виготського, „наука про дитину”). В Україні в 20-ті роки була сформована власна педологічна школа, основними аспектами розвитку якої виступали: рефлексологічний експеримент у вивченні дитинства (В. Протопопов), важке та особливо – важке дитинство (І. Соколянський), методика природного експерименту, методика вивчення колективу (О. Залужний). Суто

українським внеском у розвиток педології стала розробка методів колективного експерименту, методу систематичного спостереження, тестів щодо вивчення організованості колективів.

Результати, здобуті на дослідних педологічних станціях запроваджувалися у практику роботи школи. Організовувалися педолого-педагогічні семінари, курси для вчителів, консультації та лекції для населення.

Разом з педологією, котрій відводилося в загальнопедагогічній підготовці вчителя одне з центральних місць, були введені курси „Новітня теорія педагогіки” або „Сучасні педагогічні течії, „Система радянської освіти”. Значна увага приділяється практичному ознайомленню студентів з формами соціалістичного виховання, вивченню дитинства, розроблюються детальні програми з „Дитячого комуністичного руху”.

Орієнтиром змісту викладання педагогіки у професійних педагогічних закладах кінця 20-х років ХХ ст. в Україні, а також зразком програмно-методичної творчості може слугувати книга Г. Ващенка (на той час професора та завідувача кафедри в Полтавському інституті соціального виховання) “Загальні методи навчання (підручник для педагогів)”. В традиціях тодішнього викладання педагогіки, що здійснювалося через призму поглядів та ідей видатних педагогів автор ґрунтовно розглядає такі важливі поняття дидактики, як: принципи навчання, класифікація методів навчальної роботи, правила навчання, активізація навчальної та домашньої роботи учнів тощо. Наукова праця Г. Ващенка (а також роботи таких авторів як В. Пінкевич, С. Гессен, П. Блонський) засвідчує вельми високий теоретичний рівень викладання педагогічних знань, практичну спрямованість і відсутність регламентованості змісту [56, с. 341].

Аналіз педагогічної спадщини свідчить, що в 20-і рр. розвитку радянської вищої школи не було ще єдиних планів та єдиних навчальних програм, зміст загальнопедагогічної підготовки розроблявся керівництвом кожного із закладів освіти окремо, відповідно до їх мети та завдань. З одного

боку, це вказувало на певний творчий підхід до проведення загальнопедагогічної підготовки, а з іншого – викликало розбіжності у кількості, змісті та методах викладання педагогічних дисциплін, що зумовлювало певні недоліки в рівні підготовки майбутніх учителів. Цей період характеризується пошуком раціонального співвідношення суспільно – політичних, спеціальних та психолого – педагогічних дисциплін. В цілому ж загальнопедагогічна підготовка у педвузах характеризується багатопредметністю й усвідомленням її значення в підготовці спеціаліста [92, с.216].

Вивчення праць педагогічного характеру (О. Абдулліна, Н. Дем'яненко, Т. Кравчук) свідчить, що з утворенням Радянського Союзу, змінилися і загально-методичні та методологічні підходи до змісту загальнопедагогічної підготовки. Утвердження в Україні адміністративно – командної системи управління призвело до спрощеного утилітарного підходу до завдань педагогічної підготовки. Урядом Радянського Союзу було прийнято низку партійних рішень, спрямованих на перебудову педагогічної освіти, серед яких „Про реорганізацію мережі й системи педагогічної освіти”, „Про початкову і середню школу (1931)”, „Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі” (1932), «Про навчальні програми та режим у школі і технікумах» (1932) тощо. Ці постанови започаткували запровадили жорсткий ідеологічний контроль над галуззю освіти, результатом чого стало створення єдиної системи вищої педагогічної освіти, яка передбачала сувору регламентацію змісту навчального матеріалу. Це призвело до бюрократизації та авторитаризму у навчально-виховному процесі, орієнтації на пересічного („середнього”) учня, знищенню окремих напрямів педагогічної науки. Так, у липні 1936 року вийшла Постанова ЦК ВКП(б) “Про педологічні перекручення в системі наркомосів”, в якій педологія проголошувалась “антинауковою”, “буржуазною лженаукою”, та прийняте рішення заборонити її викладання в усіх закладах освіти [173, с.146; 282, с.139]. Водночас

педагогіка визнається провідною наукою загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів, що сприяло подальшому розвитку педагогіки як науки.

В 1933 році для педагогічних інститутів була розроблена єдина програма з педагогіки. Згідно цієї програми педагогіка визначалася як наука про виховання, освіту і навчання підростаючого покоління. Ця, перша типізована програма з педагогіки для вищих педагогічних закладів Радянського Союзу включала наступні розділи: 1. Суть, значення і мета радянської педагогіки. 2. Система народної освіти. 3. Навчальні плани і програми. 4. Методи навчання в політехнічній школі. 5. Організаційні форми освітньої роботи в школі. 6. Підручники. 7. Дисципліна. 8. Диткомрух. 9. Позашкільна робота. 10. Учитель. 11. Організаційно-педагогічні питання школи. [31, с. 43].

Зміст і послідовність розділів програми вказують на прагнення її авторів подати навчальний матеріал в міру його значущості. На перше місце ставились питання, що мали ідеологічне звучання, потім дидактики, теорії виховання, школознавства. Дослідники О. Бартків [31], Н. Дем'яненко [92], В. Майборода [174] виділяють низку серйозних недоліків цієї програми: перевантаження змісту програми, відсутність питань про індивідуалізацію, про роботу з дидактичним матеріалом, форми і методи роботи з сім'єю. Попри це її можна вважати значним кроком уперед порівняно з попередніми програмами. Програма 1933 року висвітлювала більше дидактичних та організаційних понять. Це можна пояснити тим, що в 20-30-х роках в педагогічній теорії і практиці йшла інтенсивна експериментальна робота щодо розробки нових форм і способів навчання. В програмі визначалась спрямованість змісту педагогіки як навчального предмету: відповідність цільової установки вузу на підготовку висококваліфікованих спеціалістів, на забезпечення соціалістичного виховання майбутніх вчителів, їхньої політехнічної підготовки. Крім основ педагогіки і дидактики, почали глибше висвітлюватися питання комуністичного виховання, приділялася увага єдності педагогічної теорії і шкільної практики. Єдина система педагогічної

практики, котра склалася на той час, включала: екскурсійно – ознайомчу практику (на II курсі); методичну практику (на III курсі); стажерську практику (на IV курсі). Створення такої системи було безперечно прогресивним, тому що вивчення теорії педагогіки передувало або проходило одночасно з організацією практичної роботи в школі. Але ця система мала ряд недоліків: незадіяння у практиці студентів – першокурсників; перший етап практики носив пасивно – споглядальницький характер, практика була відірвана від вимог психологічної науки. Курс педагогіки систематизується, теоретичний аспект загальнопедагогічної підготовки значно посилюється і водночас зміцнюється його зв'язок з практикою.

Особлива увага стала приділятися оволодінню педагогічною майстерністю. Формуванню педагогічної культури вчителя були присвячені праці А. Макаренка, в яких висвітлювалася новаторська цілісна концепція гуманістичного виховання [175, с. 324]. Широке розповсюдження в той період мали праці П. Блонського та А. Пінкевича, які використовувалися студентами в якості навчальних посібників. Перший радянський систематичний підручник педагогіки (автор М. Пістарк) був виданий в 1935 році [59, с.127]. Спроба висвітлити теоретичні засади педагогіки, обґрунтувати нові вимоги до змісту організації навчального процесу в школі, визначити наукові принципи виховання школярів у сім'ї та класі була зроблена у навчальному підручнику „Педагогіка” С. Чавдарова [282, с. 141].

Реалії того часу потребували нового вчителя (соцвиховника), який би володів педагогічними вміннями, здатністю вести організаційну, політико-освітню й громадську роботу, тому запровадження навчальних програм із педагогіки як певного змістового нормативного стандарту фактично визначало межі навчальної роботи в школі. Стрімке зміцнення авторитарного характеру державної влади в першій половині 30-х років XX ст. призвело до пошуку сталого і контрольованого змісту педагогіки як навчального предмету.

В 40 – 60 роки розробляється нові підходи до підготовки вчительських кадрів, формується стабільний склад навчальних дисциплін. Цей період характеризується посиленням пошуку шляхів досягнення єдності теоретичної та практичної підготовки вчителя, вдосконалення педагогічної практики. Вищі педагогічні навчальні заклади були покликані виконувати нові функції, пов'язані не тільки з наданням учителю необхідної практично-методичної підготовки, а й зі створенням теоретичної бази викладацької діяльності, озброєнням майбутніх спеціалістів новітніми науковими знаннями, передовими педагогічними ідеями, підвищенням їхнього культурно-освітнього рівня. До 1960 року його основою було вивчення історії педагогіки та психології (з акцентом на питання розвитку дитини), але не були чітко виражені концептуальні та педагогічні аспекти. Згодом окремі складові курсу були виділені в окремі дисципліни (історія педагогіки, філософія освіти, соціологія освіти, педагогічна психологія та інші), що сприяло підвищенню рівня методологічної підготовки вчителів.

Розгляд навчальних програм з педагогічних дисциплін того періоду дає можливість стверджувати про акцентування уваги на питаннях підготовки вчителя як активного виконавця рішень партії й уряду, готового здійснювати виховання учнів у дусі радянського патріотизму та пролетарського інтернаціоналізму. Згідно програми з педагогіки для вчительських інститутів [173] значній критиці піддавалися Дальтон-план, проектна система, бригадно-лабораторний метод, наголошувалося на вихованні комуністичної свідомості і світогляду, подоланні релігійних впливів, пережитків старого побуту.

Важливим кроком щодо покращення змісту загальнопедагогічної підготовки студентів – майбутніх вчителів в цей період, як зазначає в своєму дослідженні Т. Кравчук [139], було запровадження вивчення методик викладання профільних дисциплін, видання необхідних підручників, а також збільшення обсягу педагогічної практики з відривом від навчання та введення нових видів педагогічної практики: виховної практики без відриву

від навчальних занять один раз на тиждень у школі та позашкільних установах; практика в літніх піонерських таборах; педагогічна практика з відривом від навчальних занять у міських школах; стажування протягом місяця, головним чином, у сільських школах.

З 1956/57 навчального року були введені навчальні плани, в яких було вдвічі збільшено час на педагогічну практику, значно скоротився обсяг теоретичної підготовки студентів (від 130 годин на вивчення педагогіки до 90 годин). Були видані підручники: з дидактики – М. Данилова і Б. Осипова; з педагогіки – А. Катрова, П. Шимбір'єва та І. Огороднікова; з історії педагогіки – М. Даденкова, М. Грищенко, М. Костянтінова, С. Мединського, М. Шабаєвої. Особливе місце серед тогочасних педагогічних праць займають напрацювання В. Сухомлинського, котрий в умовах жорстокого авторитаризму та ідеологічних догм створив і реалізував цілісну систему гуманістичного виховання.

Серед основних проблем тогочасних наукових психолого-педагогічних досліджень особливе місце займали питання загальнопедагогічної підготовки вчительських кадрів: зміст дисциплін та вимоги до них; забезпечення навчальними програмами, підручниками та посібниками; відповідність співвідношення професійної і педагогічної підготовки студентів; форми, методи та засоби навчання; шляхи розвитку критичного мислення й формування у майбутніх вчителів самостійних поглядів та переконань.

70–80 роки позначилися подальшим удосконаленням змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. Викладання дисциплін педагогічного циклу йшло в напрямку наближення до життя, вивчення школяра не тільки як об'єкта, але й як суб'єкта виховання.

З 1970/71 навчального року педагогічні інститути перейшли на нові навчальні плани, в яких передбачалась нова структура вивчення педагогічних дисциплін: на I курсі – „Введення в педагогіку”, на II курсі – „Педагогіка школи”, на III курсі – „Історія педагогіки”, запроваджувалися курси „Методика наукових досліджень”, „Профорієнтаційна робота в школі”.

Така структура в більшій мірі забезпечувала неперервність загальнопедагогічної підготовки вчителів, сприяла посиленню органічного зв'язку теоретичної і практичної підготовки. Разом з тим розширення змісту загальнопедагогічної підготовки призвело до перевантаження багатопредметністю навчальних планів. Щоб запобігти цьому недоліку, спеціалісти почали розробляти інтегровані курси. Якісно нових рис набула педагогічна практика. Для студентів 1-3 курсів була розроблена програма безвідривної громадсько-педагогічної практики (3 години на тиждень). Перед початком педагогічної практики з метою вироблення єдиних вимог до практикантів в педагогічних ВНЗ почали проводитися відкриті уроки кращих учителів шкіл.

Аналізуючи зміст загальнопедагогічної підготовки в 60-70 рр., слід відмітити, що був досягнутий прогрес в розробці проблеми навчання, що виховує, яка була поставлена ще в ХІХ столітті. Так, були обґрунтовані підходи до комплексного планування задач навчання, виховання та розвитку (Ю. Бабанський, Х. Лійметс, М. Поташник, Ю. Сокольников, Г. Філонов), досліджені виховні можливості змісту і форм організації навчання (М. Виноградова, В. Ільїн, В. Кротов, Б. Лихачев), обґрунтована структура чотирьохелементного змісту освіти (І. Лернер, М. Скаткін), були прийняті спроби обґрунтувати цілісну побудову виховання в процесі навчання (З. Васильєва). В зазначений період почала створюватися наукова школа В. Сластьоніна, що працювала над проблемами становлення особистості вчителя, його професійно-педагогічної підготовки [204].

Аналіз навчальних планів педагогічних вузів 40 – 80 рр. за основними фахами виявив загальну тенденцію: плани змінювалися тільки у бік насичення їх нормативними дисциплінами. Виникла багатопредметність, яка призвела до невиправданого збільшення навчального часу, а у результаті — до значного перевантаження студентів. Навчальний план як державний документ позбавляв педагогічні вузи самостійності, можливості творчого експериментування. Централізація управління організацією навчального

процесу доводилася до абсурду. При цьому мало хто думав про особистість вчителя, про цілісність його підготовки. Вузівські кафедри не відповідали за кінцевий результат своєї діяльності.

Навчальні програми з педагогіки, що періодично видавались і доповнювались, в першу чергу, орієнтувались на політичні зміни в суспільстві. Фактично кожен етап розвитку педагогіки як навчальної дисципліни характеризувався відображенням “програмних установок Комуністичної партії в галузі комуністичного виховання, матеріалів з’їзду партії” (наприклад, програма 1954 р. – відображення матеріалів XIX з’їзду КПРС, програма 1960 р. – матеріалів XX з’їзду КПРС і т.д.) [2, с.49].

Основні педагогічні поняття набувають ідеологічного звучання: „радянська педагогіка (дидактика)”, „теорія комуністичного виховання”, „комуністичний світогляд” тощо. Ідеологізація педагогіки привела до того, що всі програми, які видавались до початку 90-х років XX ст. були переповнені висловлюваннями на зразок: “Програма КПРС про основні напрями роботи по вихованню комуністичного світогляду”, “Класики марксизму-ленінізму про трудове виховання”, “Марксистсько-ленінське вчення про комуністичну мораль – методологічна основа морального виховання в школі” тощо. Програма з педагогіки, особливо в розділі теорії виховання, була перевантажена ідеологічними штампами і догмами на зразок: “Школа – провідна ланка в системі комуністичного виховання”, “Науковість і революційна дійовість комуністичного світогляду”, “Комуністична цілеспрямованість і партійність виховання” тощо [206].

Програми і підручники також рясніли такими висловами, як: “Критика буржуазних теорій виховання і розвитку особистості молодшого школяра”, “Критика буржуазних концепцій виховання”, “Критика буржуазних теорій колективу і групи” тощо.

Догматичність змісту педагогіки як навчальної дисципліни гальмувала і розвиток педагогіки як науки. Особливо це стосувалось питань виховання, які були прерогативою освітніх закладів і громадських організацій і

розв'язувались у напрямку постанов вищестоящих органів, згідно ідеологічних замовлень. Дещо вільніше могли відбуватись дослідження в галузі дидактики, хоча основні об'єкти досліджень були чітко окреслені і тут. Це: принципи дидактики, форми організації навчання, типи уроків, методи навчання тощо. Саме тому кращі вчені-педагоги, в тому числі й України, працювали в галузі теорії навчання (А. Алексюк, В. Бондар, А. Паламарчук, В. Онищук) .

Як справедливо наголошувала О. Абдулліна, що “найбільшим змінам піддавався перший розділ курсу педагогіки” (або “Загальні основи педагогіки”). В міру розвитку педагогіки відбувалось поступове згортання цього розділу. Якщо в 50-60-х роках до нього включились і теми загальноосвітнього характеру (наприклад: “Радянська школа і її завдання”, “Класовий та історичний характер виховання і педагогіки як науки” – в програмі 1950 року; “Будівництво комунізму і виховання нової людини” – в програмі 1965 року), то до 70-80-х років розгляд методологічних і загальнотеоретичних проблем педагогіки став обмежуватись трьома темами: “Предмет і метод радянської педагогіки”, “Мета і завдання комуністичного виховання”, “Розвиток, виховання і формування особистості” [2, с.50]. У курсі педагогіки не приділялося належної уваги дослідженню суті педагогічного процесу, його закономірностей і діалектики розвитку, розкриттю внутрішнього взаємозв'язку педагогічних явищ, вивченню співвідношень між об'єктивними закономірностями виховного процесу і принципами навчання та виховання тощо. Зміст педагогічних дисциплін був пронизаний не тільки ідеологічними настановами, а й критикою буржуазних теорій навчання і виховання. Майбутньому вчителеві нав'язувалися певні установки, які він мав наслідувати. Усе це значно обмежувало творчий пошук, світоглядну позицію студента, якого націлювали мислити у певному напрямку. Разом з тим відчувалася недостатня пов'язаність педагогічних дисциплін із нагальними потребами сучасної школи. Майже не приділялося

уваги вивченню національних особливостей систем виховання та навчання, що ґрунтувалися на народних традиціях, народній педагогічній спадщини.

Власне широкоаспектність і політична заангажованість цього розділу педагогіки і призводила до його постійного коректування.

„Перебудова”, що почалася з квітневого пленуму ЦК КПРС (1985р), ознаменувала собою логічний результат розвитку кризових тенденцій і намагання їх подолання в радянському суспільстві.

Суперечність, що існувала між зростаючими вимогами суспільства і недостатнім рівнем підготовки вчителя потребувала внесення нових якісних змін у викладання педагогічних дисциплін. З метою поетапної підготовки студентів до педагогічної діяльності групою педагогів під керівництвом І. Зязюна (Полтавський педагогічний інститут) був розроблений і запроваджений курс „Основи педагогічної майстерності”. В науковій педагогічній пресі („Радянська школа”, „Советская педагогика”, „Педагогика и психология”) йшлося про активне використання на заняттях мікрОВикладання, ділової педагогічної гри, імітаційних педагогічних ситуацій тощо. Серед студентів широкою популярністю користувалися ідеї „педагогіки співробітництва” Ш. Амонашвілі, Є. Ільїної, С. Лисенкової, В. Сухомлинського, В. Шаталова, М. Щетиніна [22].

Інноваційні науково-методичні ідеї того часу призвели до перегляду теоретичних засад формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів. Політична „відлига” сприяла послабленню жорстокої державної регламентації змісту, форм та методів навчання, значно послабила комуністичну ідеологічну складову виховання, сприяла демократизації навчально-виховного процесу. Тому в радянській науковій думці стали з’являтися праці, присвячені проблемам формування загальнолюдських цінностей, орієнтація на особистість вчителя та учня.

До 70-х років у педагогічній теорії й практиці провідним виступав функціональний рівень сприйняття діяльності вчителя, в межах якого остання розглядалась як сукупність окремих компонентів (функцій),

реалізація яких гарантувала досягнення навчальних і виховних цілей. Натомість, наприкінці 70-х років одним з провідних в наукових дослідженнях суспільних явищ стає аксіологічний підхід, проте в педагогічній науці він на той час ще не набув великого значення.

В наукових працях того часу (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, О. Щербаков) велика увага приділялася необхідності формування професійно-педагогічній спрямованості вчителя, виходячи з позиції домінуючої мотивації. Функціональний поділ діяльності вчителя викликав обґрунтовану критику з боку провідних дослідників (В. Сластьонін).

В пошуках філософського обґрунтування деякі педагоги приєдналися до так званого "системного руху". З позицій системного бачення до аналізу педагогічних об'єктів в даний період підходили багато провідних педагогів – науковців: С. Архангельській, Т. Ільїна, Ф. Корольов та ін. Використовуючи методологію системного аналізу, особистісні характеристики вчителя розглядали як цілісний об'єкт дослідження, при цьому головна увага стала приділятися системоутворюючим характеристикам його діяльності. Наступний етап був пов'язаний з усвідомленням обмеженості можливостей системного підходу в зв'язку з тим, що системний підхід необхідний, але недостатній для цілісного осмислення людини.

У контексті системного підходу були розроблені й апробовані цілісний і комплексний підходи, в яких вчитель виступає як цілісне утворення в динаміці її становлення, функціонування і розвитку (В. Загвязінській, А. Міщенко, Ю. Сокольников).

В результаті сформувався особистісно-діяльнісний підхід, який дозволив забезпечити перехід реалізації педагогічних завдань в особистісну мислєдіяльність майбутнього вчителя (В. Ляудіс, В. Серіков, Н. Тализіна та ін.)

Звернення до професійної компетентності та творчої самореалізації вчителя сприяло формуванню індивідуально-творчого підходу, за допомогою якого передбачалося зняти суперечність між масовим характером підготовки

педагога й індивідуально-творчим стилем його роботи (Є. Белозерцев, В. Кан-Калік).

На початку 90-х років з новою силою починає розвиватися гуманістичний (антропологічний, антрополого-гуманістичний) підхід, що орієнтується на "людське" в людині, згідно якому продуктивність педагогічній діяльності визначається ступенем володіння вчителем універсальними знаннями про походження біопсихосоціокультурних процесів[254, с. 6].

Реалізація гуманістичної парадигми в освіті передбачає звернення до культурних цінностей та їх відтворення в нових поколіннях. Вирішити це завдання покликаний культурологічний підхід, в межах якого педагогічні явища та педагогічна діяльність розглядаються на широкому загальнокультурному тлі соціуму.

З гуманістичною парадигмою в педагогічній освіті (В. Сластьонін, Е. Шиянов [253, 255]), професійним становленням особистості вчителя (І. Багаєва, І. Ісаєв [42, 173]) вчені пов'язують ідею ціннісного (аксіологічного) підходу (А. Булінін, В. Кушнір, Н. Нікітіна, О. Степаненко[49, 157]), в цілому визначаючи його як методологічну основу досліджень. Аксіологічний підхід до вивчення педагогічних явищ і процесів дозволяє висвітлити внутрішній бік взаємозв'язку особистості та суспільства, побачити особистісний аспект орієнтації майбутнього вчителя на цінності освіти.

Реалії сьогодення вимагають надання переваги особистісно-орієнтованому підходу в освіті, в якому послідовно втілюється гуманістична освітня парадигма. Концепція особистісно-орієнтованої освіти ґрунтується на культурно-історичному та діяльнісному підходах (А. Асмолов Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Е. Ільєнков А. Леонт'єв, Г. Щедровицький). Особистісно-орієнтована спрямованість освіти означає безумовний пріоритет інтересів і потреб особистості, що розвивається, врахування її своєрідності й можливостей, максимальну реалізацію та самореалізацію, розвиток рефлексії,

надання сприятливих умов для прояву здібностей людини, що знаходиться в процесі професійного становлення [206].

Необхідно відзначити, що особистісно-орієнтований, культурологічний, антропологічний, діяльнісний, аксіологічний підходи, не втратили своєї значущості, і в даний час виступають реальним орієнтиром у визначенні вимог до формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. Отже, при вдосконаленні змісту педагогічних дисциплін доцільно, в першу чергу, спиратися саме на вище названі методологічні підходи.

Таким чином, проведений ретроспективний аналіз підготовки вчителів на теренах України, аналіз наукових досліджень різних напрямів педагогічної освіти, дає змогу стверджувати, що актуальні в наш час методологічні підходи до формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя стали результатом тривалих пошуків педагогічної теорії і практики.

Проведений аналіз наукових досліджень різних напрямів педагогічної освіти дає змогу визначити провідні тенденції й етапи розвитку системи загальнопедагогічної підготовки вчителів, обґрунтувати теоретичні засади формування її змісту

На основі аналізу досліджень становлення педагогічної освіти і відповідно формування її змісту на теренах України можна подати наступну таблицю.

Таблиця 1.2

Становлення педагогічної освіти на Україні (ІХст-поч ХХІст.)

<i>Етапи</i>	<i>Характерні особливості</i>	<i>Методологічне підґрунтя пед. знань</i>	<i>Видатні представники педагогічної думки</i>
ІХ –ХІІІ ст. (Київ. Русь)	Поширення шкіл, що в свою чергу виникали під впливом вкорінення православ'я Освіта на той час була рідкісним явищем. Авторитет людини, яка присвячувала свою діяльність передачі знань був надзвичайно високим. Закладів, які б готували світських вчителів, практично не було..	Педагогічна думка Київської Русі відображала цінності народної педагогіки, що узгоджувались з церковно-християнською позицією формування особистості. Ціннісними орієнтирами виховання у Стародавньому Києві були інтелектуальний розвиток молоді, її підготовка до праці та захисту рідної землі, що здійснювалося на засадах християнських моральних якостей,	Володимир Мономах, Клімент Смолятич, Ярослав Мудрий, Мітрополіт Іларіон, кн.Святослав(ХІст), Нестор–літописець, Диякон Григорій Туровський, Кирило Туровський.
XIV – XVI ст.	Педагогічна діяльність, як це було характерно для всієї Європи, була переважно справою священників, ченців. В той же час, у міських школах могли викладати люди, які не мали духовного сану, що свідчить про розвиток світської педагогіки, яка почала демаркуватися від педагогіки духовної. Виникають братські школи.	Сформувався досить чіткий підхід до свідомого, цілеспрямованого виховання підростаючого покоління, що є свого роду обов'язковою умовою виживання і прогресу людського роду.	Лаврентій та Стефан Зизанії, Іван Вишенський, Кирило Ставровецький, Памва Беринда, Єпіфаній Славинецький, Симеон Полоцький
XVII – XVIII	Становлення педагогічної підготовки вчителя у вищій школі України XVIII століття зумовлено подальшим розвитком соціально – педагогічних процесів, а також характером розвитку вітчизняної філософської та психолого – педагогічної думки, творчою діяльністю широковідомих закладів освіти XVII – XVIII ст. (Острозької, Києво – братської колегії (Києво – Могилянської академії (1615) За сприяння Києво – Могилянської академії були відкриті і функціонували колегіуми в Чернігові (1700), Харкові (1726) і Переяславі (1730). Власне, ці заклади освіти перебирали на себе основну функцію підготовки вчителів. У першій половині XVIII ст. їхні випускники відігравали важливу роль у процесі просвітництва та культурного розвитку країни.	Були здійснені перші спроби й підходи до вироблення загального змісту, методів і форм виховного впливу; визначення моральних якостей особистості, які потрібно виховувати та обсяг знань, який необхідно повинен бути засвоєний учнем.	П.Могिला, І.Гізель, Л.Баранович, М.Козачинський, Я.Козельський, С.Яворський, І.Кроковський, Ф.Прокопович, Г.Кониський, Г.Сковорода

Продовження таблиці 1.2.

<i>Етапи</i>	<i>Характерні особливості</i>	<i>Методологічне підґрунтя пед. знань</i>	<i>Видатні представники педагогічної думки</i>
XIX ст. – поч. XX ст..	Поява низки проектів організації педагогічної освіти, проектів професійно-педагогічної підготовки вчителів. Система підготовки вчителів гімназій у педагогічних інститутах при університетах, що сформувалися в XIX ст., складалася, з надання вчителю теоретичних знань з навчальних предметів (наукова освіта), та практичного ознайомлення „кандидатів у вчителі” з різними методиками викладання. Відкриття кафедр педагогіки. Започаткування праобразів навчальних планів. Відкриття цілої низки учительських інститутів. Саме учительським інститутам властиве найретельніше дотримання принципу єдності теоретичної і практичної загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів.	Загальнопедагогічна підготовка характеризується багатопредметністю за змістом і наповненістю педагогічними навчальними курсами. Значний вплив на зміст загальнопедагогічної підготовки здійснювали філософські течії: філософсько – педагогічний, релігійно – педагогічний, психолого– педагогічний, прагматично – педагогічний, педолого – експериментальний, соціально – орієнтований; професійно – зумовлений напрямки.	М.Корф, М.Пирогов, К.Ушинський, М.Лавровський, С.Гогоцький, М.Демков та ін. о
20-90роки XXстоліття	Педагогічна освіта набуває рис уніфікації і стандартизації, Введення єдиних навчальних планів і програм. Навчальний план як державний документ позбавляв педагогічні вузи самостійності, можливості творчого експериментування. Спостерігалась централізація, ідеологізація навчального процесу. Особистості вчителя, цілісності його підготовки не приділялося належної уваги. Навчальні програми з педагогіки, що періодично видавались і доповнювались, в першу чергу, орієнтувались на політичні зміни в суспільстві.	Аналіз наукових досліджень різних напрямів радянської педагогічної освіти дає змогу визначити наукові підходи до обґрунтування змісту загальнопедагогічної підготовки вчителів: функціональний підхід; системний підхід, цілісний і комплексний підходи, особистісно- діяльнісний підхід, індивідуально-творчий підхід.	П.Блонський, Л.Виготський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Ю.Бабанський, Х.Лийметс, М.Поташник, Ю.Сокольников, Г.Філонов, М.Виноградова, В.Ільїн, В.Кротов, Б.Ліхачов, І.Лернер, М.Скаткін В Сластьонін
кінецьXXст.- поч. XIXст.	В зв'язку зі змінами ідеології суспільства, всієї системи ціннісних орієнтирів, моральних ідеалів ґрунтовно переглядаються програми з педагогічних дисциплін, створюються відповідні цим програмам підручники і навчальні посібники.	Особистісно-орієнтований, культурологічний, антропологічний, діяльнісний, аксіологічний підходи, як цільова орієнтація у здійсненні професійно-педагогічної освіти, і в даний час виступають реальним визначенням вимог до формування змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя.	А.Алексюк, Л.Вовк, Н.Дем'яненко, А.Кузьмінський, С.Архангельський, Л.Пуховська, та ін.

Узагальнення та аналіз даних, поданих у таблиці дає змогу стверджувати, що актуальні в наш час методологічні підходи до формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя стали результатом тривалих пошуків педагогічної теорії і практики, а система педагогічної освіти формувалась упродовж тривалого часу та структурувалася за етапами, що відповідають сучасній цивілізаційній парадигмі історико–педагогічного процесу: IX –XIII ст. (Київська Русь) – педагогічна думка Київської Русі відображає цінності народної педагогіки, що узгоджувались з церковно–християнською позицією формування особистості, етап початкових спроб людства закріпити досвід виховання і навчання дітей у примітивному педагогічному мисленні, яке фіксувалося спочатку в усній народній творчості, а згодом у писемних пам'ятках. Особлива роль у формуванні майбутніх членів суспільства відводилась старшому поколінню, особливо батькам; XIV–XVI ст. – виникнення і становлення соціального інституту учительства як важливого структурного елементу суспільства. Формується досить чіткий підхід до свідомого, цілеспрямованого виховання підростаючого покоління, що є свого роду обов'язковою умовою виживання і прогресу людського роду. Незважаючи на те, що педагогічні знання залишаються частиною суспільноспрямованих, філософських і психологічних знань, відбувається активний процес формування власне педагогічної термінології та теорій педагогічного спрямування; XVII – XVIII ст. – здійснюються перші спроби й підходи до вироблення загального змісту, методів і форм педагогічного впливу, визначення моральних якостей особистості, які потрібно виховувати, та обсягу знань, який повинен бути засвоєний учнем, ідеї систематизованого подання педагогіки як науки; XIX ст. – поч. XX ст. – відкриваються спеціальні навчальні заклади для підготовки вчителів, заснуються кафедри педагогіки. Педагогіка виділяється в окрему науку, а загальнопедагогічна підготовка вчителя має вже явно виражену практичну спрямованість і полягає у відпрацюванні практичних умінь. Її зміст формується під впливом

таких напрямків: філософсько–педагогічного (С. Гогоцький, О. Селіханович М. Лавровський, Ф. Зеленогорський, Й. Міхневич, М. Ланге, М. Лілеєв, М. Маккавейський, В. Родніков, А. Степович, С. Русова, П. Житецький, О. Белявський, Л. Апостолов та ін.); релігійно–педагогічного (В. Рейн), психолого–педагогічного (К. Ушинський, П. Мальцев, М. Шашкевич); прагматично–педагогічного (С. Бобровський, А. Маттіас); педолого–експериментального (А. Нечаєв); соціально – орієнтованого (П. Натовп); еволюційного напрямку (В. Вахтеров). Підручники з педагогіки (Г. Ващенко, В. Пінкевич, С. Гессен, П. Блонський) засвідчують високий теоретичний рівень викладання педагогічних знань, практичну спрямованість і відсутність регламентованості змісту Незважаючи на велику кількість педагогічних ідей, догматичних тверджень та настанов з питань навчання і виховання, тогочасне наукове обґрунтування їх було не досить цілісним; 20 – 90роки ХХстоліття – педагогічна освіта набуває рис уніфікації і стандартизації, спостерігається ідеологізація навчального процесу, запроваджуються єдині навчальні плани і програми. Незважаючи на надмірну заідеологізованість навчального процесу, все ж треба зазначити, що зміст програм, підручників, методичних посібників з педагогічних дисциплін еволюціонував, в першу чергу, під впливом суспільного розвитку і наукового прогресу. Автори підручників і посібників з педагогічних дисциплін 60 – 80 років ХХстоліття (Ю. Бабанський, С. Баранов, Б. Єсіпов, М. Ільїна, В. Сластьонін, Л. Спірін, І. Харламов, Г. Щукіна та ін.), не зважаючи на відсутність плюралізму і обмеженість демократичних засад формування змісту педагогічної освіти, зробили значний внесок у систематизацію педагогічних знань. Основоположними для формування змісту загальнопедагогічної підготовки вчителів виступають положення функціонального, системного, цілісного, особистісно- діяльнісного, індивідуально-творчого підходів; кінець ХХ – поч. ХХІ століття – переглядаються програми з педагогічних дисциплін, створюються відповідні цим програмам підручники і навчальні посібники. Реальним визначенням

вимог до формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя виступають особистісно-орієнтований (Л. Виготський, А. Леонт'єв, І. Бех, І. Якиманська), культурологічний (А. Бойко, І. Підласий), антропологічний (О. Больнов та ін.), діяльнісний (А. Асмолов, В. Бондар, Д. Ельконін, Е. Ільєнков, В. Давидов, В. Лозова, Г. Щедровіцький), аксіологічний (А. Булинїна, Н. Нікітін, В. Сластьонін) як цільова орієнтація у здійсненні професійно-педагогічної освіти.

Отже, наукові розвідки у контексті проблеми змістового наповнення педагогічної підготовки пройшли шлях від народної педагогіки, що узгоджувались з церковно – християнською позицією формування особистості (IX – XIIIст), до антропологічного, діяльнісного, аксіологічного, культурологічного, особистісно-орієнтованого підходів, результати поєднання яких на даний час виступають теоретичними засадами формування сучасного змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

1.3. Сучасні соціокультурні і педагогічні передумови модернізації змісту загальнопедагогічної підготовки

Реалії сьогодення, а точніше, сама об'єктивна логіка розвитку соціокультурної і педагогічної ситуації, висувають нагальну потребу в модернізації змісту загальнопедагогічної підготовки.

Соціокультурні передумови. Модернізація змісту професійно-педагогічної підготовки і загальнопедагогічної, зокрема, передбачає зміну зовнішніх та внутрішніх форм його виявлення. Подібні процеси розпочались в Україні в середині 90-х років XX століття під впливом складної сукупності зовнішніх чинників і, насамперед, політичної та соціально-економічної переорієнтації суспільства. Українська система освіти прагне змінити орієнтацію на інтеграцію до європейського освітнього простору. Це спонукає до розробки відповідної стратегії з урахуванням особливостей і досягнень

вітчизняної системи освіти та віднаходження реальних можливостей зближення з європейською освітньою системою. Своєрідною віхою стало скликання у грудні 1997 року у Салоніках (Греція) Міжнародної конференції "Освіта в цілях сталого розвитку: трансдисциплінарний аналіз для практичних дій", де були запропоновані уточнення до концепції неперервної освіти в інтересах сталого розвитку, а також розроблені пропозиції щодо її подання від імені ЮНЕСКО на розгляд Комісії ООН із сталого розвитку [71, с.37 – 39].

Як відзначалось у доповіді до 50-річчя ЮНЕСКО, вирішальна роль буде належати освіті, що формує відповідні компетенції (політичні, соціальні, міжкультурні, комунікативні, інформаційно-технологічні, здатність вчитися протягом усього життя) у своїх випускників. У програмному документі ЮНЕСКО "Реформа і розвиток вищої освіти", опублікованому в 1995 році, зазначено: "...На сучасному етапі жодна країна без підготовки спеціалістів на належному рівні ... не може забезпечити рівень прогресу, який би відповідав потребам і надіям суспільства, в якому економічний розвиток здійснюється з урахуванням необхідності забезпечення оточуючого середовища і супроводжується діяльністю з формування "культури світу" на основі принципів демократії, толерантності і взаємної поваги, іншими словами забезпечується "сталий людський (гуманістичний) розвиток" [95, с.11]. Отже, напрямки реформування національної системи освіти обумовлені вибором загальноприйнятих у цивілізованому світі орієнтирів: ринкової економіки, демократичного державного управління, прав і свобод людини, в тому числі й культурно-освітніх. Держава глибоко усвідомлює, що без реорганізації цієї освітньої галузі подальший її поступ просто неможливий.

Активізація міжнародної громадськості у пошуках нових концепцій освіти спонукала як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, освітян-практиків звернутися до питань філософії освіти. Предметом філософії освіти є процес пошуків шляхів формування особистості, обґрунтування орієнтирів

для реорганізації системи освіти, з урахуванням ціннісних основних проектів освітніх систем і педагогічної думки.

У цьому філософському розумінні проводиться думка, що до сталого розвитку суспільства треба готувати не тільки високоосвічених спеціалістів, але й свідомих громадян. Тому в основу філософії освіти покладено положення про формування якісно нового світогляду, що дасть змогу переосмислити цілі і завдання освіти.

Інтерес до нової галузі наукового пізнання спостерігається і серед педагогів України. У статті Г. Зязюна "Концептуальні засади теорії освіти в Україні"[114] викладено положення, що спонукають науковців у галузі освіти та виховання звернутися до філософських положень. Це, по-перше, пов'язано з тим, що одним із чинників став непідробний інтерес до нової сфери педагогічних знань, що поширився у багатьох країнах світу, а з 80-х років і в нашій державі. По-друге, – з кризою освітньої практики і відставання педагогіки у створенні програм виходу з цієї кризи. По-третє, – з незбагненністю можливостей філософії, її ефективності. По-четверте, з відсутністю чітких цілей і концепції реформування освіти, що стало складною проблемою для сучасного світу. І нарешті, остання, і чи не найвагоміша причина – зміна ідеології освіти. "Проаналізувавши сучасні зміни, що відбуваються, – зазначає автор, – можна зробити висновок, що в Україні чітко окреслилися три тенденції у сфері освіти:

- тенденція зміни парадигми освіти: криза класичної моделі і системи освіти; розробка нових фундаментальних педагогічних ідей у філософії та соціології освіти, а також у гуманітарній освіті; створення експериментальних та альтернативних навчальних закладів;
- входження освіти країни в європейський освітній простір та світову культуру: демократизація, децентралізація освіти, створення сучасної концепції неперервної освіти, вибір альтернативних програм навчання, гуманізація освіти тощо;
- подальший розвиток та відновлення традицій української

освіти" [114, с. 12].

Російський педагог А. Беляєва [34, с.26 – 29] зазначає, що у нових соціально-економічних умовах виникають нові науки, нові проблеми філософії, соціології, педагогіки, психології, природничих, технічних, технологічних наук. Якщо розглядати освіту, виховання і розвиток особистості як філософські категорії самовизначення людини, то педагогіка у сучасних умовах повинна визначити ефективні засоби реалізації духовних потреб людини в умовах соціалізації і професіоналізації особистості. У зв'язку з цим головною проблемою є формування сучасних філософських засад освіти і виховання цілісної особистості.

Для конкретизації цієї думки зазначимо, що зміни, викликані внутрішньою логікою розвитку цього соціального інституту, не можуть порівнятися за темпами, масштабами, формами і значущістю з інноваціями, що залучаються ззовні. Певний консерватизм, застійність і традиційність, змістовно-структурна малорухомість або "соціальна гіподинамія" системи освіти, стали все сильніше піддаватися активно-перетворюючому впливу суспільних структур, які інколи вносять радикальні зміни у розмірене життя системи, що особливо характерно для сучасної епохи. За нинішніх умов система освіти стає більш рухливою, однак її здатність залучати інновації, як не дивно, слабо зростає. Інакше кажучи, багатьом системам освіти властивий "динамічний консерватизм". Його сутність полягає в тому, що в результаті зовнішнього впливу система освіти перебудовується, але сутність її найчастіше трансформується лише незначною мірою. Інкорпуються та сприймаються головним чином ті нововведення, що не суперечать її колишньому існуванню, і в тій формі, що якнайкраще відповідає загальноприйнятій структурі. І все ж таки сили зовнішнього впливу на систему освіти зростають.

Виходячи з цього, можна констатувати, що у світлі означених процесів підготовка суб'єкта суспільних, насамперед виробничих, відносин зумовлює переосмислення існуючих класичних концепцій освіти, наявної практики

функціонування освітньої інфраструктури в цілому і спрямована на їхню радикальну перебудову. За визначенням В. Лутая, йдеться про необхідність виховання сучасної людини з новим типом світогляду [172, с.13]. Найважливішу роль у вихованні повинна відіграти освіта, яка, незважаючи на досягнуті успіхи в окремих напрямках, у цілому перебуває в кризовому стані.

Причина кризи, як визначив директор Міжнародного інституту планування освіти Ф. Кумбс, полягає у розриві між існуючою системою освіти і реальними умовами життя суспільства [95, с. 10]. А автор ідеї "кризи системи організованої освіти" Дж. Дьюї вважав організовану освіту такою, що не відповідає сучасному рівню розвитку суспільства і, по суті, є шкідливою. Виникнення організованої освіти, на його думку, історично пов'язано з необхідністю збереження традиційної культури. Як слово "культура" походить від слова "культ", так і сама культура – "те, що необхідно було зберегти в поколіннях", – виростало від культової обрядності [95, с.17].

З такою думкою погоджується більшість дослідників проблем сучасної освіти. Так, Дж. Перкінс у підсумковій доповіді на Міжнародній конференції у США (1976р.), присвяченій проблемам світової кризи освіти, наголошував на нездатності освіти рухатися відповідно до розвитку суспільства; на невідповідності між сподіваннями окремих особистостей і потребами суспільства, з одного боку, та можливостями системи освіти – з іншого [95, с.51].

У даному контексті український вчений В. Лутай виділяє дві особливості, що характеризують кризу сучасної освіти. Перша пов'язується із загостренням глобальних (передусім екологічних) проблем цивілізації. Друга ґрунтується на невідповідності сучасної системи освіти особистим інтересам більшої частини людства. Внаслідок таких процесів збільшується кількість неграмотних, погіршується якість навчання, зокрема, функціональна підготовка випускників для роботи у нових умовах.

Відбувається подальше відчуження освітянської діяльності від багатьох особистих і групових інтересів та систем цінностей. Це, у свою чергу, провокує нерозуміння учнями педагогічних дій учителів [172, с.6 – 7].

Подібну думку висловив і французький соціолог Ж.Дюмазедьє. Учений зазначав, що зміни в традиційній освітній системі здійснюються значно повільніше, ніж в суспільстві або культурі. Не зважаючи на реформи, школа, і вищий навчальний заклад, все менше задовольняють соціокультурні потреби економіки, суспільства і особистості [70, с.71-73].

Таким чином, інтеграція України до європейського освітнього простору не означає прямого запозичення зарубіжного досвіду, а переслідує включення вітчизняної освіти у процес формування європейських новацій. Це вимагає радикальної модернізації змісту національної освіти. Лейтмотивом реформ мають стати ліквідація ідеологізації освіти, наближення до сучасних соціокультурних реалій та прогнозованого майбутнього. Розв'язання цієї проблеми потребує також модернізації змісту підготовки студентів на засадах якісно нового співвідношення загального, професійного і громадянського розвитку особистості в напрямку гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу.

Ш. Амонашвілі, В. Загвязинський при визначенні конкретних орієнтирів освітньої політики пропонують наступні критерії вибору можливих варіантів загальної стратегії трансформації освіти:

- соціальна спрямованість (пріоритет віддається соціальним вимогам до людини як до громадянина, трудівника, члена соціальних об'єднань і співтовариств);

- процесуально орієнтована спрямованість (надається перевага процесу спільної діяльності й навчання вчителя (вихователя) та учнів (вихованців));

- змістовно орієнтована спрямованість (пріоритет змісту освіти як мети, визнання її визначальної ролі) [13, с.14-15].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки пріоритетну роль у

понятті „зміст освіти” набуває творча діяльність особистості. Реалії сьогодення вимагають усвідомлення наукового знання як ефективного засобу вдосконалення суб’єктно-об’єктних і суб’єктно-суб’єктних відносин, тобто, як засіб життєдіяльності та мистецтво освоєння світу, засіб пізнання світу й самої людини у процесі формування творчого мислення.

Таким чином, можна констатувати, що зміна ціннісних установок створює інтенцію педагогічної освіти до цілісності, до реалізації акмеологічного підходу щодо розвитку людини. Результатом особистісної орієнтації освіти стає переосмислення змістовної сторони навчальної діяльності.

Соціальні передумови. До соціальних передумов, що впливають на оновлення змісту загальнопедагогічної підготовки передусім відносяться рівень розвитку продуктивних сил і виробничих відносин суспільства. Йдеться про спосіб виробництва, матеріальне заохочення педагога, державну політику розвитку освіти, рівень демократизації суспільства тощо. Потреби поступального розвитку високотехнологічного суспільства полягають у формуванні соціального замовлення на відповідних висококласних фахівців.

Аналіз сучасного стану шкільної освіти, підготовка студентів у педагогічних університетах підтверджують існування проблеми в задоволенні потреби загальноосвітньої школи, закладів нового типу у вихованні високоосвіченого, професійно компетентного вчителя та реальним станом системи професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах.

Процеси демократизації надають сучасному учителю високі потенційні можливості впливати на формування світогляду особистості, її політичних переконань, настроїв. Реалізація цих можливостей залежить не лише від розвитку соціальних прогресивних тенденцій, але й від особистих якостей педагога. Реальну роль при цьому відіграють талант фахівця, любов до дітей, бажання працювати. Окрім цього, висота соціального положення професії

педагога, її престиж обумовлені системою суспільних відносин, в яких живе та працює вчитель.

З проголошенням у 1991 році української незалежності розпочалася розбудова нової навчально-виховної системи середньої загальноосвітньої школи. Одним із завдань перетворення стало формування національних ціннісних орієнтацій, національної свідомості та самосвідомості. Ціннісними орієнтирами освіти проголошені демократизм, гуманізм, відкритість світові, залучення до загальнолюдських засад моралі. Тоталітарна система орієнтувалася на пересічного учня, пересічного студента, роблячи акцент на те, що колективне виховання є первинним і визначальним. Сучасна система шкільного навчання і виховання визначається тенденцією щодо розгляду учня як найголовнішої цінності з особливим, притаманним кожному, багатим внутрішнім світом або ж прихованими потенційними можливостями до саморозвитку й самовдосконалення. Педагоги нової генерації покликані формувати у дітей почуття патріотизму, громадянської відповідальності, державницької ідеології, гуманності, співчуття до ближнього. Розуміння, толерантність, совість, честь, любов, дружба як ціннісні орієнтації, мають бути втіленими у життя, стати нормами поведінки. Так задекларовано у державній національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття”[197].

Одним із дієвих шляхів модернізації підготовки вчителів є засвоєння студентами вищих педагогічних закладів освіти гуманістичних ціннісних орієнтацій у процесі загальнопедагогічної підготовки. Це важливий компонент готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності, який зумовлює змістове наповнення загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Важливість проблеми формування гуманістичних ціннісних орієнтацій потребує визначення їх співвідношення з системою знань і вмінь. Оскільки молода людина вступає до навчального закладу з метою формування себе як майбутнього спеціаліста, маючи при цьому вже певний світогляд, сформовану ієрархію цінностей, ідеалів, то домінантою процесу

загальнопедагогічної підготовки у вищому закладі освіти є створення якнайсприятливіших умов для засвоєння ними системи загальних і спеціалізованих знань, формування умінь і навичок практичної діяльності.

Плідною видається дослідницька діяльність М. Коноха, котрий виділяє певні тенденції розвитку сучасного освітнього знання та освіти взагалі. Зокрема: постійне розширення та оновлення предмету та змісту освітнього знання; поглиблення внутрішнього взаємозв'язку між різними галузями освітнього знання, формування на цій основі системного цілісного змісту освіти, яке відображає цілісне світосприйняття людиною навколишнього світу; спрямованість освіти на особистість, як на індивідуальність, а не як на особистість, що розчинена в колективі, як це було за радянських часів, де реалізовувалося марксистське положення – „людина є сукупність всіх суспільно-виробничих відносин”, тобто поза кадром залишалися її особистісно-духовні характеристики. На думку дослідника, наукове знання повинно розглядатися не як сукупність інформації, а як ефективний засіб формування ставлення людини до навколишнього світу й до самої себе; засіб її життєдіяльності та мистецтва освоєння світу, засіб пізнання світу й самої людини й на цій основі формування творчого мислення [131, с.129].

Реалії сьогодення вимагають переорієнтації акценту завдань підготовки на формування ціннісного відношення до системи педагогічних знань як основи професійної рефлексії фахівця, становлення суб'єктності майбутнього вчителя на основі формування у нього потреби в професійному й особистісному саморозвитку.

Таким чином, зміна ціннісних установок спрямовує розвиток освіти до цілісності, створення умов для постійного особистісного розвитку людини. Це вимагає створення нових концепцій підготовки освітянина-фахівця, який відповідає сучасному соціальному замовленню.

Теоретичні передумови. Як відзначають дослідники (К. Волинець, Н. Клокар, Л. Хомич), загальнопедагогічна підготовка вступила в низку зовнішніх і внутрішніх протиріч, частина з яких повторює протиріччя інших

напрямків професійної підготовки, а частина є притаманними лише загальнопедагогічній підготовці. До таких протиріч належать наступні:

- між потребами поглиблення педагогізації різних сфер суспільної діяльності і одночасним скороченням чисельності педагогічних працівників та розширення професійних функцій наявних педагогів;

- між зростаючим об'ємом актуальної наукової, соціальної професійної інформації і застарілими способами її збору, обробки та передачі;

- між новими ідеями трансформаційних освітніх парадигм, що базуються на глобалістичному та демократично-гуманістичному світогляді і на старому адаптаційному змістові гуманітарних навчальних предметів, застиглістю деяких постулатів, демагогією;

- між потребою кількісного збільшення навчального матеріалу, запозиченого з нових наукових відкриттів і необхідністю часового розширення термінів навчання;

- між надмірно централізованою системою підготовки вчителя та індивідуально - творчим характером його діяльності;

- між цілісним характером педагогічної діяльності і фрагментарно-функціональним підходом до її засвоєння;

- між складним теоретичним наповненням педагогічних курсів і недостатньою мотивованістю та усвідомленням способів їх застосування в практичній діяльності вчителя;

- між високим рівнем вимог до професійної майстерності вчителів і їх недостатньою педагогічною підготовкою [31, 128, 280].

Остання з названих суперечностей викликана протиріччям між соціальними замовленнями, державними кваліфікаційними стандартами та першим рівнем формування змісту професійно – педагогічної освіти з одного боку і моделюванням другого і третього рівня змісту загальнопедагогічної підготовки – з іншого. Саме на подолання, в першу чергу, цієї суперечності спрямоване реформування педагогічної освіти не лише в Україні, а й у

багатьох країнах західної цивілізації. Безумовно, що повністю подолати це головне протиріччя і досягти підготовки теоретично спроектованої моделі “ідеального вчителя” в реальності неможливо, але знайти способи відчутного поступу на шляху до вирішення цієї проблеми цілком реально. Це ж саме можна сказати і про подолання інших із названих суперечностей. Реформа педагогічної освіти безпосередньо торкається і змісту загальнопедагогічної підготовки, яка покликана “з різноманітних дисциплін взяти і синтезувати в цілісну систему ті знання і практичні вміння, які необхідні педагогу для педагогічного моделювання навчально-виховного процесу, його реалізації, аналізу і дослідження” [88, с. 4]. А це достатньою мірою в процесі підготовки учителя поки що не вирішується.

Безперечним є той факт, що у змісті загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів особливе місце посідає педагогіка як навчальний предмет. Вона відіграє особливу роль в інтеграції педагогічних знань, які також представлені в педагогічній психології, методиках, виробничій практиці. Теоретична узагальненість цієї науки служить фундаментом для формування особливого професійного світобачення майбутнього вчителя і допомагає у виконанні передбачених освітньо-кваліфікаційною характеристикою функцій та у виваженому прийнятті професійних рішень.

З цього випливає, що підвищення якості загальнопедагогічної підготовки вимагає зміни статусу педагогіки як навчального предмета у вузі. Цей процес неможливо здійснити без модернізації змісту і технології викладання педагогічних дисциплін. У той же час введені в дію державні стандарти вищої педагогічної освіти, незважаючи на багато позитивних моментів у визначенні нового змісту педагогічних дисциплін, свідчать про значні складності структурування змісту освітньої галузі "Педагогіка".

Аналіз педагогіки як науки і навчального предмета, проведений дослідниками-науковцями (Є. Белозерцев, А. Орлов, В. Краєвський, А. Хуторський) свідчить про те, що основні труднощі структурування педагогіки як навчального предмета обумовлені наступними факторами:

недостатньою розробленістю багатьох аспектів педагогічної теорії (розмитістю предмета педагогіки, некоректністю застосування понятійного апарата, недостатньою реалізацією функцій наукового знання і пояснення процесів і явищ тощо); складністю взаємодії між педагогічною теорією і педагогічною практикою, особливо при використанні результатів педагогічних досліджень у практиці освіти; недостатньою методологічною культурою педагогів-дослідників; невизначеністю цілей вивчення педагогічних дисциплін у вузі; відсутністю теорії вузівського підручника з педагогіки [33, 193, 140, 141].

І хоча педагогіка як наука відчуває потребу в подоланні вищеназваних суперечностей, не всі з них мають можливості для потужного виявлення, особливо це стосується аксіологічних і методологічних основ педагогічної науки, формалізації знань і чіткості понятійного апарату.

Практичні передумови. Модернізація змісту шкільної освіти, його нова стандартизація та варіативна реалізація, реагування на особистісні шкільні потреби у змісті шкільної освіти призвело до створення різних типів навчальних закладів (ліцеї, гімназії тощо). Все це формує нове соціальне замовлення на зміст загальнопедагогічної підготовки вчителя.

Модернізований зміст загальнопедагогічної підготовки має забезпечити ті передумови, які сприяють розв'язанню наступних задач професійно – педагогічної освіти вчителя: підготувати вчителя, який орієнтується в сучасній, економічній, культурній ситуації, сформувати із студента особистість, що здатна до самореалізації, саморегуляції, самовизначення; забезпечити високий рівень професійної компетенції вчителя в процесуальних аспектах його діяльності; сформувати у нього мотиваційно-ціннісне ставлення до цілісного педагогічного процесу; стимулювати потребу в постійному пошуку, в цілеспрямованому переході школи в якісно новий стан, на основі опанування логікою та методами педагогічного дослідження; залучати майбутнього вчителя (на рівні знань,

умінь та ціннісних установок) до безперервного загальнокультурного, наукового та професійного вдосконалення [83, с.48].

Таким чином, аналіз співвідношення шкільної практики, моделі вчителя й моделі підготовки вчителя приводить до висновку, що в сучасній системі освіти модель професійно-педагогічної підготовки вчителя (вчителя - „предметника”, „транслятора знань”) вже не відповідає ні моделі сучасного вчителя, ні модернізованій школі. Наслідком цього виступає невідповідність між вимогами суспільства та рівнем підготовки вчителя, між об’єктивним посиленням ролі педагогічних наук в житті суспільства та діяльності вчителя.

Педагогічний аналіз проблеми свідчить, що оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителя передбачає конструювання цілісної науково-методичної системи, яка здатна реформувати його концептуальні, структурно-змістові, технологічні та організаційно-дидактичні засади.

Такі перетворення можна здійснити лише на основі нової, сформованої теоретико-методологічної ідеї, яка дала б змогу звести в чітку структуровану систему різнорівневої підготовки фахівців результати основного масиву педагогічних досліджень, ліквідувати перелічені суперечності. Для цього і необхідна переорієнтація з технократичної підготовки вчителя на розвиток його особистості, із засвоєння знань, вмінь навичок на опанування культурою та методологією педагогічної діяльності, з традиційної практики на інтенсивну життєдіяльність.

Педагогічні умови. В контексті проблеми, що досліджується слід підкреслити значення педагогічної освіти в становленні особистості студента – майбутнього педагога. Вона покликана вирішувати задачу озброєння студентів культурологічними, психолого-педагогічними і предметними знаннями і вміннями. Проте наявні знання, як правило, ще недостатньо приведені в систему. Предметна система педагогічної освіти розпоршує єдиний навчально-виховний процес на складові, перешкоджаючи формуванню цілісного уявлення про професійно-педагогічну діяльність. Цей недолік вузівської освіти виявляється при розв’язанні студентами

практичних (шкільних) проблем. Вони часто не можуть інтегрувати знання з різних предметних блоків, в достатній мірі не бачать їх внутрішній взаємозв'язок. Переклад теоретичних знань в площину рішення педагогічних задач не є безпосереднім. Подолання розриву теорії і практики, перетворення теоретичних знань в інструмент розв'язання практичних проблем, а тим більше рішення творчих задач вимагає реалізації міжпредметних зв'язків, пристосування засвоєваних знань до реальних шкільних проблем.

Суттєвими недоліками сучасного етапу розвитку освіти є й те, що, традиційно домінуючим у загальноосвітній і вищій школах залишається “знаннієвий” підхід. Такий стан знаходить вираження в усталених дидактичних принципах науковості, наочності, систематичності, послідовності тощо. Через домінування у загальноосвітній і вищій школі “знаннієвого” підходу у змісті, методах і способах освітнього процесу переважає орієнтація на передачу (трансляцію) готових знань у традиційних інформаційно-лекційних формах. Вузівський процес поки що не спрямований на системне формування творчої особистості студента, реалізацію у ході навчання різноманітних шляхів розвитку його творчих здібностей. Педагог ХХІ століття повинен мати всі можливості успішно реалізовувати наступні основні функції: навчальну, виховну, розвиваючу, навчально-методичну, культурно-освітню, соціально-педагогічну, науково-методичну, проєктувальну, дослідницьку, управлінську та інші. Виходячи з цього, можна вважати, що метою професійно-педагогічної підготовки вчителя є гармонійний розвиток особистості студента і формування його готовності до роботи в навчально-виховних установах різного типу. Отже, в наш час спостерігається заміна освітніх парадигм, котрі орієнтувались на формування слухняних і підготовлених виконавців, спеціалістів хоча й з потенційно енциклопедичними знаннями, але все ж пристосованих до регламентованих дій, на нові, трансформаційні парадигми, що переслідують мету розвинути креативні здібності фахівців, їх здатність до інноваційної

діяльності, до соціальної і міжособистісної комунікації на гуманістичних засадах, до вирішення особистісних і глобальних проблем.

Щоб бути ефективною в сучасних умовах, система підготовки вчителя повинна змінювати цілі педагогічної освіти, узгодившись з тенденціями, котрі визначають розвиток практики загальної освіти, і в певному сенсі навіть випереджати їх.

Дослідниками проблем вищої школи (І. Бех, В. Гончаров, М. Міщенко, А. Піскунов та ін.) детально розробляється нове розуміння цілей підготовки педагогічних кадрів з позиції особистісно - орієнтованої освіти. Загальними для авторських інваріантів виступають два принципово важливих положення. По-перше, педагогічна освіта перед усім повинна забезпечувати розвиток особистості майбутнього вчителя. По-друге, навчальний процес повинен орієнтуватися не лише на передачу студентам певного комплексу знань та навичок, а й на забезпечування їхнього особистісного розвитку[37, 83, 179]. Таким чином, акцент переноситься на оволодіння майбутнім вчителем мистецтвом викладання як засобом подальшого розвитку. Положення зазначеного підходу відображаються у наступній послідовності: усвідомлення самоцінності окремої особистості, підхід до освіти як до процесу якісного вдосконалення особистості, пріоритетність завдань особистісного зростання, емпатійної взаємодії і високої соціально скерованої продуктивності над традиційною „знаннієвою” парадигмою освіти [83, с.48].

При переході від традиційної моделі професійної педагогічної підготовки орієнтованої на розвиток особистості людини слід звернути увагу на те, наскільки зміст загальнопедагогічної підготовки включений у загальнокультурний контекст. Гуманітаризація, в даному аспекті, зводиться до розширення контексту змісту загальнопедагогічної підготовки. Цей процес тягне за собою гуманізацію, тобто залучення особистісного змісту в навчальний процес.

Слід відмітити, що у педагогіці ще не склалася загальноприйнята теорія гуманізації освіти. Серед дослідників проблеми немає єдиного розуміння

сутності гуманізації навчання та виховання. Відсутнє однозначне тлумачення умов, чинників та методів формування гуманістичної спрямованості особистості, її критеріїв. Без цього неможливим є ефективне вирішення проблеми навчання і виховання молоді.

Поняття „гуманізація освіти” розуміється, в першу чергу, як оновлення змісту освіти, збільшення в ній питомої ваги гуманітарних знань і цінностей загальнолюдської культури. Складовими категорії виступають також демократизація педагогічного спілкування, існування позитивного морально-психологічного клімату у колективі; урахування індивідуальних особливостей суб’єктів навчальної діяльності, звернення до їх мотиваційно - ціннісної сфери тощо[82, с.34].

Гуманізація освіти передбачає антропоцентричний підхід до розвитку особистості. Гуманістична орієнтація навчальної діяльності, особливо в педагогічному вузі, полягає в тому, що головним в освітній практиці стає не оволодіння змістом навчального предмета, а інтерес того, кого навчають; його активна діяльність по оволодінню знаннями, а не насичення різноманітною інформацією. І, нарешті, психологічні особливості особистості того, кого навчають, виявляються більш значущими, ніж логічна організація навчального процесу.

Людина повинна мати можливість вибирати зміст, проблематику, глибину вивчення певного навчального матеріалу. І це можливо лише за умови розширення контексту змісту загальнопедагогічної підготовки, яка б могла наповнити навчальну діяльність, вивчення педагогічних дисциплін особистісним змістом.

Необхідно зазначити, що будь-який навчальний предмет існує у контексті відповідної науки, наука ж – у контексті всієї культури. В даному випадку, на наш погляд, доцільно навести слова дослідника А. Вербицького, котрий вважає, що контекст „являє собою змістоутворюючу категорію, яка забезпечує рівень особистісного включення того, хто навчається, в процесі пізнання” [57, с.84]. Одним із недоліків сучасної моделі педагогічної освіти

можна вважати вузькість контексту змісту загальнопедагогічної підготовки, який зводиться до перелічування найбільш значних досягнень педагогічної науки. Більше того, цей зміст нерідко ніяк не перетинається з контекстом життєдіяльності майбутнього вчителя, а також із загальнокультурним контекстом. У зв'язку з цим педагогічна діяльність не стає для нього особистісно-значущою, не наповнюється особистісним смислом.

Отже, результатом особистісної орієнтації освіти повинно стати переосмислення змістовної сторони навчальної діяльності. Разом з тим утвердження особистісного підходу, цілком визначається багаторічним дефіцитом суб'єктних проявів на всіх рівнях життя суспільства, що знаходилося під владою тоталітарної системи. Як спосіб подолання невідповідності профілізації навчання особистісному розвитку, гуманітаризація має на меті залучення людини до культурних цінностей, орієнтацію її на зразки високої духовності як ідеали для самовдосконалення. І, безумовно, цінність такого підходу очевидна, оскільки він зачіпає соціокультурний аспект інтеграції особистості і суспільства. Мета навчання сьогодні – формування людини не просто освіченої, а людини культурної, яка володіє не стільки знаннями, уміннями та навичками, скільки культурою їх формування. Основною місією професійно – педагогічної підготовки, загальнопедагогічної у тому числі, є забезпечення умов для самовизначення та самореалізації особистості студента – майбутнього вчителя.

Таким чином, аналіз соціальних, теоретичних та практичних передумов, які детермінують необхідність модернізації змісту педагогічної освіти дозволяє стверджувати, що рушійними силами розвитку та удосконалення змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя, джерелами та стимулами її поступового розвитку виступає розв'язання наступних протиріч: між постійним ростом вимог до вчителя та можливостями їх повного відображення та врахування в системі підготовки педагога у вищому навчальному закладі; між змінами в змісті педагогічної діяльності (під впливом різноманітних чинників) і рівнем їх відображення в змісті та

методах загальнопедагогічної підготовки; між посиленням соціального значення педагогічної науки та реальним (актуальним) змістом педагогічних дисциплін у вузі, з урахуванням умов навчання; між підвищенням об'єктивного значення педагогічної теорії в діяльності вчителя та рівнем її розвитку.

Викладені положення засвідчують, що педагогічною наукою та практикою накопичений значний досвід наповнення, структурування, та організації засвоєння змісту загальнопедагогічної підготовки, використання якого допоможе кардинально перебудувати професійно педагогічну підготовку вчителя, створити ефективну систему безперервної педагогічної освіти. Для цього необхідним є: орієнтація на суспільні потреби, що відображають необхідність у кваліфікованих педагогічних кадрах; створення нових концепцій підготовки освітянина-фахівця, яка б відповідала сучасному соціальному замовленню, змінам у суспільстві та системі освіти; переорієнтація з технократичної підготовки вчителя на його особистісний розвиток, тобто забезпечення умов для отримання повної кваліфікації і формування відповідних професійних компетенцій у випускників та реалізації ідеї всебічного розвитку кожної особистості; забезпечення втілення результатів наукових досліджень в навчально-виховний процес; орієнтація на гуманістичні цінності світової культури та національні традиції.

Становлення особистості педагога в процесі загальнопедагогічної підготовки повинно відбуватися у напрямку трансформації множини знань умінь і навичок, які опановує студент у вищому навчальному закладі, в цілісну якість особистості.

Висновки до першого розділу

Загальнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя – складне структурне утворення у системі професійно-педагогічної освіти, вона є і складовою цієї системи вищого порядку, і системотворним чинником, і “наскрізною” ланкою, яка пронизує всі її компоненти. Сутність загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищій школі становить досягнення єдності педагогічної теорії і практики в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. Подолання розриву теорії і практики, перетворення теоретичних знань в інструмент розв’язання практичних проблем вимагає реалізації міжпредметних зв’язків, пристосування засвоєваних знань до реальних шкільних проблем.

В наш час спостерігається заміна освітніх парадигм, щоб бути ефективною в сучасних умовах, система підготовки вчителя повинна змінювати цілі педагогічної освіти, узгодившись з тенденціями, котрі визначають розвиток практики загальної освіти, і в певному сенсі навіть випереджати їх.

Аналіз психолого – педагогічних досліджень дає можливість визначити: аксіологічний, когнітивний, інструментальний, особистісний компоненти загальнопедагогічної підготовки. Особистісний компонент поєднує і впливає на всі компоненти готовності до професійної діяльності, оскільки особистість присвоює лише ту частину соціального досвіду, норм, цінностей, яка набуває для неї особистісного сенсу і є основоположною для вираження нею власної позиції і ставлення до світу. У процесі підготовки майбутній учитель має оволодіти досвідом самотворення, саморозвитку, самовдосконалення, відповідальності за результати власної професійної діяльності.

В результаті узагальнюючого етимологічного аналізу понять „зміст освіти”, „зміст професійної освіти”, загальнопедагогічна підготовка вчителя” в роботі поняття „зміст загальнопедагогічної підготовки” розглядається нами як система засвоєння педагогічних знань, розвиток відповідних умінь і навичок, оволодіння досвідом дослідницької діяльності в професійній сфері,

а також формування особистісних ціннісних орієнтацій та спрямованості на майбутню педагогічну діяльність.

Зміст загальнопедагогічної підготовки як складової змісту професійно-педагогічної освіти, починає виокремлюватися на рівні навчального предмету, акумулюючи і відтворюючи основні педагогічні категорії, що подаються на вищих рівнях (глобальному (теоретичного уявлення) та рівні формування змісту професійної освіти), та проявляється на рівні навчального матеріалу. На цих рівнях зміст загальнопедагогічної підготовки виступає як педагогічна модель соціального досвіду. Реалізація спроектованого змісту загальнопедагогічної підготовки на практиці проявляється на рівнях співробітництва викладача та студента (особистісному рівні). Саме реалізація змісту загальнопедагогічної підготовки на особистісному рівні суттєво збагачує функції педагогічного процесу, забезпечує креативність компонентів педагогічної освіти й загалом визначає особистісну позицію майбутнього вчителя та ставлення його до педагогічної професії.

Формування системи підготовки майбутніх вчителів має історичний характер розвитку. Аналіз наукової думки з часів Київської Русі до новітніх часів переконливо доводить, що вимоги до вчителя, до його професійних якостей служать основою для обґрунтування відбору змісту підготовки майбутнього вчителя.

Передумовами становлення й розвитку загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних закладах України були освітні реформи другої половини XIX століття, визнання педагогічною громадськістю важливої потреби у кваліфікованих спеціалістах – педагогах.

Значний вплив на загальнопедагогічну підготовку здійснювали філософські течії, що позначалось на змісті авторських навчальних курсів педагогічного спрямування, розроблених професорсько-викладацьким складом вищих закладів XIX – поч. XX ст.: філософсько-педагогічний напрямок, релігійно – педагогічний, психолого-педагогічний, прагматично – педагогічний, педолого-експериментальний, соціально – зорієнтований.

Аналіз наукових досліджень різних напрямів радянської педагогічної освіти дає змогу обґрунтувати теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки вчителів: функціональний, системний, цілісний, комплексний, особистісно–діяльнісний, індивідуально-творчий підходи.

При вдосконаленні сучасного змісту педагогічних дисциплін доцільно спиратися на такі методологічні підходи як особистісно-орієнтований, культурологічний, антропологічний, діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний.

Аналіз соціальних, теоретичних та практичних передумов, які детермінують необхідність модернізації змісту педагогічної освіти, дозволяє стверджувати, що рушійними силами розвитку та удосконалення змісту підготовки вчителя, джерелами та стимулами її поступового розвитку виступають протиріччя між постійним ростом вимог до вчителя та можливостями їх повного відображення та урахування в системі педагогічної підготовки в вузі; між змінами в змісті педагогічної діяльності (під впливом різноманітних чинників) і рівнем їх відображення в змісті та методах педагогічної підготовки; між посиленням соціального значення педагогічної науки та реальним (актуальним) змістом педагогічних дисциплін в вузі, враховуючи умови навчання; між підвищенням об'єктивного значення педагогічної теорії в діяльності вчителя та рівнем її розвитку.

РОЗДІЛ 2.

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

2.1. Модель особистості вчителя як основа формування змісту загальнопедагогічної підготовки

В Законі України „ Про освіту” вказується: „Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями” [108,с.221].

Отже, сучасною гуманістичною парадигмою освіти передбачається шлях до розкриття унікальних потенційних здібностей людини (зокрема, вміння самостійно і творчо мислити, здатність професійно і гуманно діяти в нестандартних ситуаціях) через індивідуалізацію навчального процесу. Означений підхід надає учневі функції активного агента перетворюючої діяльності, суб'єктне сприйняття реальності якого, є пріоритетним щодо її продуктів і результатів.

Відповідно, перед вищою школою постає діалектичне завдання: зберегти або відновити індивідуальність, своєрідність людини у проявах свого внутрішнього "я" і водночас сформувані в неї соціально значущі характеристики, всі ті якості, що притаманні професіоналу і громадянину.

Зміст загальнопедагогічної підготовки виступає важливим чинником, що зумовлює вплив на формування професійних якостей учителя в сучасних умовах. Як визнають дослідники [2 с.26], однастайності в підходах до вивчення змістового аспекту педагогічної освіти немає. В теорії змісту

підготовки учителя склалось декілька напрямків. Перший напрямок – розробка професіограми (В. Сластьонін, Л. Спірін, О. Щербаков [252, 293]). Визначаються зміст і система теоретичних знань вчителя, перелік педагогічних умінь і навичок для здійснення навчально-виховних функцій. Другий – передбачає дослідження структури педагогічної діяльності (Н. Кузьміна [148]). Окремим напрямком передбачається розробка змісту, форм і методів формування теоретичних знань та педагогічних умінь з окремих видів діяльності вчителя-вихователя [2, с.27].

Професіографічним дослідженням праці педагога займалися і займаються українські та російські вчені: А. Вербицький, Е. Гришин, Н. Кузьміна, О. Киричук, О. Мороз В. Сластьонін, О. Щербаков та ін. Під професіограмою розуміється опис рис і якостей, що необхідні представнику даної професії для виконання його основних функцій. Для вчителя професіограма – це свого роду реєстр, що “включає сукупність особистісно-ділових рис, певний об’єм суспільно-політичних, психолого-педагогічних й спеціальних знань, а також програму педагогічних умінь й навичок, необхідних для виконання учителем його повсякденних обов’язків” [253, с.76]. Відомі наукові школи, які об’єдналися навколо окремих напрямків дослідження підготовки вчителя (Н. Кузьміної, О. Мороза, В. Сластьоніна, О. Щербакова) вважають, що педагогічна діяльність складається із взаємопов’язаних компонентів, кожному з яких відповідають певні функції, здібності і якості особистості.

Наукова розробка професіограми шкільного вчителя, яку запропонував В. Сластьонін [252], виявила основні властивості та характеристики педагогічної професії на основі аналізу різноманітних аспектів учительської діяльності, визначила характеристики, що відображають не тільки внутрішню структуру цієї діяльності, а й особливості, зумовлені соціальними потребами. Таким чином, компонентами професіограми названо властивості й характеристики, які визначають світоглядну, професійно-педагогічну та пізнавальну спрямованість педагога; вимоги до психолого-педагогічної

підготовки вчителя. Конкретність і різноманітність спеціалізації вчительської праці, відповідно, відбивають такі компоненти як обсяг і склад спеціальної підготовки та зміст методичної підготовки за фахом.

У дослідженнях О. Мороза [183] виділено загальнопедагогічні (інформаційні, мобілізаційні, розвиваючі, орієнтаційні), загальнотрудові (конструктивні, комунікативні, дослідницькі, організаторські) функції професійної діяльності вчителя-вихователя, які відбивають рівень готовності до педагогічної діяльності. Вчений називає також перелік соціально-психологічних рис й властивостей характеру, котрі обов'язково мають бути притаманні вчителеві

На нашу думку, практично всі дослідження, котрі проводять вчені в напрямку професіографічного опису спеціаліста складають основу характеру і спрямування змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя, необхідних навчальних предметів, відповідного навчального матеріалу.

Як зазначалося вище, наступний напрямок вивчення змістовного аспекту педагогічної освіти становить дослідження структури педагогічної діяльності.

Так, Н. Кузьміна [148] зробила першу спробу визначити складові педагогічної діяльності, шляхи формування особистості вчителя. Автор вважає, що психологічна структура діяльності є своєрідним відображенням діяльності педагогічних систем, її сутність розглядається як взаємозв'язок, система і послідовність дій педагога, спрямованих на досягнення визначеної мети, вирішення педагогічних завдань.

У структурі діяльності виокремлюються п'ять основних компонентів: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний. Усі компоненти взаємопов'язані і певним чином відповідають структурі професійної особистості вчителя. Однак, визначені Н. Кузьміною компоненти діяльності педагога можна віднести й до будь-якої іншої професійної діяльності. Інші автори, зокрема О. Щербаков, досліджують проблему формування особистості вчителя у психологічному

аспекті й виділяють у структурі педагогічної діяльності такі функції, як інформаційна, розвивальна, орієнтаційна, мобілізаційна, дослідницька. Ці функції тісно пов'язані між собою в цілісній структурі особистості вчителя й складають основу його професійної діяльності. До найважливіших педагогічних здібностей автор відносить дидактичні, конструктивні, перцептивні, експресивні, комунікативні, організаторські [293].

Аналіз наукової літератури дає підстави для виділення трьох методологічних підходів до визначення сутності педагогічної діяльності.

З позиції першого – структурно-функціонального підходу (З. Єсарєва, Г. Засобіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, З. Курлянд та ін.) педагогічна діяльність розглядається як цілісна система, що функціонує через взаємодію гностичного, проєктивного, конструктивного, комунікативного й організаційного компонентів, кожен з яких включає сукупність дій, здійснюваних на засадах інтеграції психолого-педагогічних наукових знань, що в єдності створюють способи розв'язання педагогічних завдань.

З позицій другого – управлінсько-технологічного підходу (Ф. Гоноболін, Н. Карпова, Н. Кічук, В. Кузь, Р. Хмелюк та ін.) педагогічна діяльність трактується як соціальне управління, пов'язане, насамперед, з досягненням педагогічних цілей, розв'язанням педагогічних завдань, а також здійсненням дій, спрямованих на аналіз учителем своєї власної практичної діяльності, конкретних виховних ситуацій.

Точки зору третього – генетичного підходу – притримуються А. Алексюк, А. Громцева, М. Іванов, В. Краєвський, М. Левіна, І. Лернер та ін. педагогічна діяльність розглядається як сукупність специфічних дій, спрямованих на вибір, конструювання та використання методів та засобів організації вчителем навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Отже, педагогічна діяльність має складну динамічну структуру інтегрованих вмінь та функцій, до яких належать дидактичні, виховні, розвиваючі, конструктивні, комунікативні, інформаційні, організаційні, орієнтаційні, мотиваційні, стимулюючі, дослідницькі, діагностичні, партнерські та інші.

Теоретичний аналіз різних підходів до визначення сутності загальнопедагогічної підготовки, необхідність вивчення її стану в практичній діяльності закладів вищої педагогічної освіти потребують дослідження не тільки її змісту і структури, а й результатів загальнопедагогічної підготовки, обґрунтування її основних компонентів, визначення на цій основі критеріїв і показників ефективності цього процесу.

У психолого-педагогічних дослідженнях результатом загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя дослідники визначають: а) систему педагогічних знань та вмінь [183, 252, 293]; б) теоретичну і практичну готовність до педагогічної діяльності [186, 239, 264, 289]; в) педагогічну компетентність [44, 144, 229, 244,].

В той же час, зазначимо, що у сучасній науковій літературі відсутній єдиний підхід до визначення змісту і структури педагогічних знань і вмінь. Потреба в їх конкретизації пояснюється необхідністю виділення ядра знань і складу операційних дій, які слід формувати у студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки.

Знання є теоретичною основою всіх аспектів діяльності вчителя. Педагогічні знання забезпечують її методологічний рівень, інтегруючи цикли гуманітарних, соціально-економічних, фундаментальних, професійно-орієнтованих, спеціальних дисциплін.

Шляхи та умови формування системи знань майбутнього вчителя обумовлюють положення про те, що актуалізація об'єктивного знання, тобто перетворення його в живе знання набуває необхідної соціальної значущості тільки тоді, коли відбувається не механічне перенесення інформації у свідомість людини, а трансформація її в особистісно-значуще знання. Це є

суттєво важливим з двох причин. По-перше, процес нарощування інформації може відбуватися тільки в сфері особистісного знання. По-друге, творча діяльність особистості найбільш повно реалізується на фундаменті особистісно-значущого знання. Будь-яке знання синтезує в собі емпіричну та теоретичну складову, а їх єдність обумовлює його загальну структуру. Сутність і структуру емпіричного та теоретичного знання розкривають у своїх роботах філософи М. Вахтомін, Д. Горський, Г. Давидова, В. Кремінь, П. Копнін, В. Лекторський, В. Штиршов. На думку психолога С. Рубінштейна, оволодіння системою знань, яка склалася у процесі історичного розвитку, є і способом, і метою “відносно розвитку здібностей особистості... Їх розвиток є не тільки передумовою, але й результатом освоєння системи знань” [235, с.203] .

Основними характеристиками теоретичного педагогічного знання, на думку С. Дніпрова [97], є його системність, цілісність, складність, суперечливість, неоднорідність, впорядкованість. Цілісність педагогічних знань визначається виділенням їх інтеграційних внутрішніх і зовнішніх властивостей, що пов'язують освіту зі всіма сферами людської діяльності. У основі педагогічних знань перебувають системні знання про людину. Такий антропологічний підхід сприяє розумінню кожної окремої особистості у всій її багатограності і суперечливості, прогнозуванню можливостей розкриття глибинних, але прихованих (латентних) здібностей учня, адекватному оцінюванню початкового рівня його розвитку і вихованості, розробці індивідуальних програм навчання і виховання кожного школяра в якості суб'єкта власної життєдіяльності тощо.

На основі аналізу наукових досліджень з питань змісту підготовки майбутнього вчителя та його професіограми В. Гриньова включає в систему знань наступні види: а) теоретичні знання, які необхідні для здійснення діяльності; б) знання - засоби, що сприяють формуванню вмінь виконання певних дій, операцій; в) знання - цінності, котрі визначають ставлення педагога до оточуючої дійсності, формують різнобічно розвинену особистість.

Кожен вид знань може включати різні напрями знань: педагогічні, психологічні, культурологічні, антропологічні, інтелектуальні, естетичні та інші [85, с.48-53].

Знання, будучи компонентами будь-якої діяльності, не складають самостійного елемента цілепокладання та не існують відокремлено. В їх основі лежать конкретні вміння, що відбивають у свою чергу життєві завдання. На думку Н. Тализіної, спеціаліста необхідно навчити користуватися знаннями у складі вмінь, адекватних завданням, з якими він зустрінеться у своїй професійній діяльності [266, с.174]. Педагогічні знання вчителя реалізуються в його практичній діяльності. Саме тому вони органічно пов'язані з педагогічними вміннями та навичками. На думку провідних дослідників проблеми підготовки вчителів (О. Абдулліна, Ю. Бабанський, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.), головним недоліком підготовки сучасних випускників ВНЗ (в тому числі й педагогів), є розрив між теоретичними знаннями та навичками їх практичного використання. Звідси – недостатня сформованість практичних умінь та навичок. Тому проблема педагогічних умінь та навичок є актуальною. Її вивчення включає в себе визначення сутності педагогічних умінь, принципів їх класифікації, ефективних форм і методів їх формування та ін.

Аналізуючи сучасні дослідження означеного характеру, можна зробити висновок, що сьогодні не існує єдиного підходу до визначення поняття „вміння”. Розуміння сутності вміння досить різнобічне. Розглянемо найбільш поширені точки зору.

У педагогічній енциклопедії поняття „вміння” визначається як „можливість застосування ефективних дій відповідно до мети та умов, в котрих ці дії реалізуються”[82, с.16].

В. Краєвський [141] та О. Кисельгоф [127] під вмінням розуміють знання, що включені в певний вид діяльність, застосування цих знань та навичок, а також володіння системою психологічних та практичних дій.

Р. Гарбодрев вважає, що вміння – це володіння добре організованими гнучкими структурами (ідеальними моделями) майбутніх дій та їх систем, що забезпечують результативність в умовах, котрі постійно змінюються [76, с.40].

Найбільш близька нам точка зору вчених (С. Громов, І. Гринчук та ін.), які акцентують увагу на креативному характері вмінь, тобто здатності особистості творчо виконувати певні дії на основі гнучкого використання набутого досвіду. Світоглядному принципу єдності теорії та практики, дидактичному принципу зв'язку навчання з життям, завданню інтеграції вищого навчального закладу зі школою та наукою відповідає формування єдності „знання-вміння”.

Відомо, що вміння формуються у молодих людей протягом усього процесу навчально-професійної діяльності. Результатом такої діяльності є певний рівень навченості, що передбачає відтворення особистістю зафіксованих у суспільному досвіді прийомів, дій та поведінки, а також їх закріплення у вигляді знань, умінь та навичок.

Уміння розглядається, зазвичай, як вища здатність людини, формування якої є однією з найважливіших цілей педагогічного процесу. У психології вміння подаються у вигляді системи знань та в єдності з системою навичок. У педагогіці вміння характеризуються через свідомість, плановість, цілепокладання, довільність, інтелектуальність, варіативність, єдність розумових і практичних дій. Підготовка майбутнього вчителя до роботи в школі ведеться на основі засвоєння ним теоретичних знань в готовому вигляді і набуття вмінь використовувати їх в педагогічній діяльності.

Наприклад, В. Сластьонін під педагогічним умінням розглядає сукупність дій, які послідовно розгортаються, заснованих на теоретичних знаннях і спрямованих на вирішення завдань розвитку гармонійної особистості [252, с.43].

Склад педагогічних вмінь визначається по-різному. Деякі дослідники [2, 36, 121] виділяють три види метавміння вчителів: уміння орієнтуватися на

теоретичні знання з педагогіки, психології, педагогічної технології; вміння бачити того, хто навчається як суб'єкта навчальної діяльності з урахуванням його мотивів, інтересів; уміння вести дослідницьку роботу на базі школи.

О. Абдулліна розглядає педагогічні вміння як знання у дії і виділяє близько трьох десятків загальнопедагогічних умінь, що охоплюють всі види діяльності вчителя. При цьому пріоритетними виступають організаційно-педагогічні уміння організації спілкування та керівництва пізнавальною діяльністю; уміння організації виховного процесу, керівництва вихованням і самовихованням учнів тощо [2, с.64].

М. Волошина структурує чотири групи педагогічних умінь: уміння організувати і згуртувати учнівський колектив; уміння регулювати міжособистісні стосунки; уміння організовувати й проводити групову та індивідуальну виховну роботу; уміння використовувати у виховній роботі особисті якості і здібності. [186, с.54]

Н. Тализіна відзначає наступні специфічні уміння педагога: уміння бути джерелом знань, уміння побудувати процес засвоєння знань іншими людьми, уміння розвивати різні аспекти людської особистості [266, с.18].

Інший дослідник, до якого ми вже зверталися, С. Дніпров у монографії “Педагогічна свідомість: теорія і технологія формування у майбутніх вчителів” визначає в якості провідних інтелектуальні уміння: уміння логічно мислити, досліджувати особистість учня у співвідношенні з колективом школярів; прогнозувати події; відбирати зміст, форми і методи дії; здійснювати корекцію розвитку особистості та колективу, орієнтуючись на сильні сторони власної особистості [97, с.38].

Щодо класифікації професійно-значущих вмінь і навичок у педагогічній науці існує декілька підходів. Згідно структурного підходу системоутворюючу основу складають конструктивний, організаторський, комунікативний, гносеологічний компоненти педагогічної діяльності, кожному з яких притаманні відповідні вміння (Н. Кузьміна [148]). Професіографічний підхід відбиває процес виділення інваріантних і

варіативних компонентів у структурі діяльності вчителя і відповідно загальних і специфічних умінь, характерних для викладачів конкретної навчальної дисципліни (В. Сластьонін, О. Щербаков). В.Сластьонін виділяє два основних блоки загальнопедагогічних вмінь: теоретичні (аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні) та практичні (комунікативні, організаторські, мобілізаційні, інформаційні) [252]. О. Щербаков визначає інформаційні, мобілізуючі, розвиваючі, орієнтуючі вміння [293]. Змістовий підхід характеризується структуруванням видів діяльності вчителя-вихователя (Ю. Бабанський [28]). Функціональний заснований на структурно-функціональному аналізі педагогічної діяльності (О. Абдулліна [2, 3]), а відтак виділяють дидактичні, виховні, пропагандистські, методичні, дослідницькі вміння, уміння і навички самостійної роботи, а також інтегральні (організаційні, діагностичні, інформаційні) уміння, які є складовою всіх зазначених груп [2, с.79-80].

У психолого-педагогічній літературі виокремлюють прості і складні, спеціальні й узагальнені вміння. І. Якиманська та інші науковці вказують, що вміння часткового й загального характеру розрізняються за обсягом застосування (“об’єм кола завдань, що підлягають вирішенню”) [297, с.68].

Досить суттєвою властивістю вміння є узагальненість. Саме ця властивість, на думку психологів [73, 75, 235], забезпечує вирішення завдань, що виникають при зміні умов діяльності, яка вказує на варіативність умінь. У дослідженнях поняття “узагальнені вміння” трактується як інтелектуальні вміння. Дослідники вважають, що “категорію вмінь, гнучких за своїми властивостями і таких, які легко переносяться у нові обставини, націлених на розвиток інтелектуальних здібностей учнів, можна назвати узагальненими вміннями” [73, с.5]. Такого роду вміння, на думку С. Рубінштейна [235], характеризуються усвідомленістю, інтелектуальністю, цілеспрямованістю, довільністю, плановістю, прогресивністю, практичною дієвістю, поєднанням розумових і практичних дій і разом з тим великою варіативністю способів досягнення мети. Г. Щукіна вказує, що інтелектуальні вміння “мобільні,

рухливі, варіативні, безвідмовно діють у будь-яких ситуаціях і на будь-якому предметному матеріалі” [294].

Здійснений аналіз вихідних положень дозволяє визначити основні властивості педагогічних умінь: а) це складні інтелектуальні вміння, яким притаманна широка варіативність; б) полем їх застосування є соціокультурна та освітня сфери; в) це узагальнюючі способи оперування соціогуманітарними знаннями, поняттями, уявленнями в різноманітних умовах пізнавальної і практичної діяльності, пов’язаної з осмисленням культурно-освітніх явищ і вирішенням професійно-педагогічних проблем; г) вони інтегруються в різноманітні види діяльності (культурно-освітню, соціальну, екологічну, організаційно-управлінську, економічну, техніко-технологічну тощо); г) вони активно впливають на духовний та інтелектуальний потенціал особистості.

Кожне педагогічне вміння може розглядатися як певна сукупність інтелектуальних та практичних дій, цілеспрямованих та взаємопов’язаних, що виконуються в певній послідовності. Не дивлячись на те, що зміст кожного педагогічного уміння є відносно стійким (завдяки чому забезпечується однаковість його розуміння в процесі навчання студентів), виконання кожної дії в практичній діяльності вчителя залежить від конкретних умов (особливості класу, окремих учнів тощо). Таким чином, дія має творчий характер, що імпліцитно обумовлюється характером педагогічної діяльності у цілому.

Природно виникає питання про співвідношення умінь та навичок вчителів. Наскільки і в яких галузях можлива автоматизація прийомів педагогічної діяльності?

У психолого-педагогічній літературі „навичка” розглядається як часткова автоматизація виконання та регулювання доцільних рухів [82, 210, 212,].

Складність, динамічність, багатоплановість, творчий характер педагогічної праці обумовлює необхідність свідомого та творчого

використання різноманітних прийомів та способів роботи, пошуку оптимальних шляхів удосконалення навчально-виховного процесу із врахуванням конкретних умов, а це потребує творчих динамічних педагогічних вмінь. Разом з тим саме специфічні особливості педагогічної діяльності визначають практичне значущість автоматизації ряду стереотипних дій вчителя, роль педагогічних навичок. Так, на думку О. Абдулліної [2, с. 79], піддаються автоматизації деякі організаційні уміння та педагогічна техніка. Наприклад: техніка і культура мови, міміка, манера поведінки, навички спілкування, прийоми використання наочності, роботи з шкільною документацією тощо.

Отже, виокремлення та дослідження базових для даної наукової розвідки понять, “педагогічні знання”, “педагогічні вміння”, „педагогічні навички” дозволяє інтерпретувати їх як змістовозадану мету, як зміст і результат загальнопедагогічної підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти. Відповідно метою загальнопедагогічної підготовки є гармонійний розвиток особистості студента і формування його професійної компетентності та готовності до роботи в навчально-виховних установах різного типу.

У психолого-педагогічних дослідженнях результатом загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя дослідники визначають теоретичну і практичну готовність до педагогічної діяльності [177, 185, 238, 242, 266, 289]. Оскільки загальнопедагогічна підготовка є необхідною складовою даного процесу, важливим для дослідження є поняття “готовність до педагогічної діяльності”.

Термін “готовність” спочатку виник в експериментальній психології, а пізніше був перенесений у психолого-педагогічні дослідження. Якщо психологічний аспект даної проблеми спрямований на виявлення характеру зв'язків, залежностей між рівнем готовності та ефективністю діяльності, то педагогічний аспект вивчає чинники, умови, дидактичні та виховні засоби,

які забезпечують керування формуванням, становленням, розвитком готовності.

Загалом „готовність” визначають як умову успішного виконання діяльності; як вибірккову активність, що налаштовує організм, особистість на майбутню діяльність; як передумову і регулятор даної діяльності [167]. У психолого-педагогічних дослідженнях зміст готовності до педагогічної діяльності у широкому розумінні об’єднує морально-вольові якості особистості, соціально значущі мотиви, знання, вміння і навички, у вузькому – означає оволодіння педагогом відповідними професійно значущими знаннями, вміннями і навичками.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з професіографії, вивчення досвіду науковців з проблем готовності (В. Крутецький, Н. Кузьміна, А. Линенко, О. Мороз, В. Сластьонін [148, 167, 183]), дозволили конкретизувати модель готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Така готовність є складним соціально-психологічним утворенням, включає в себе комплекс мотиваційно – оцінних якостей особистості, професійно-педагогічних знань, умінь та навичок.

Формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності визначає її компоненти, а саме: мотиваційно-ціннісний, комунікативно-інформаційний, операційно-діяльнісний, креативний і рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує педагогічну діяльність з точки зору готовності вчителя до її здійснення, визначає його здібності до пошуку нових, ефективніших способів і засобів вдосконалення навчального процесу. Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, є полімотивованою, тобто спонукається сукупністю зовнішніх і внутрішніх мотивів. Серед них, в першу чергу, очевидно, потрібно виділити професійні мотиви, пов’язані з бажанням підвищити якість навчально-виховного процесу.

Відомо, що професійний розвиток особистості майбутнього вчителя здійснюється якісно і ґрунтовно в умовах, де пріоритетним в змісті загальнопедагогічної підготовки виступає також аксіологічний компонент,

що базується на необхідності освоєння студентом – майбутнім педагогом професійно-педагогічних цінностей, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного вчителя. Будучи засвоєними і визнаними, проявленими в ментально-емоційній сфері і в суб'єктно-особистісній діяльності, цінності прямо впливають на становлення професіоналізму та педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Комунікативно-інформаційний компонент готовності сприяє свідомому засвоєнню певної сукупності знань, які є складовими педагогічної компетентності. Разом із мотиваційно-ціннісним компонентом цей компонент створює умови для реалізації операційно-компетентного компоненту готовності до педагогічної діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент характеризує педагогічну діяльність з погляду сформованості у педагога умінь і навичок її здійснення, наявності базових, опорних знань, озброєності її засобами, прийомами, технологіями, сформованості професійного мислення. Складовими цього компонента є вміння і навички оперувати набутими знаннями у професійній діяльності.

Про сформованість креативності у майбутнього вчителя свідчить його здібність до «бачення» проблеми, оригінальність, діалектичність та критичність мислення, легкість генерування ідей, готовність створювати, засвоювати і використовувати нові педагогічні досягнення в професійній діяльності. Найважливішою ж умовою ефективної підготовки фахівця є розвиток його пізнавальної активності, творчих задатків, обдарувань, творчого і критичного мислення.

Нарешті, здійснення педагогічної діяльності припускає здатність вчителя рефлексувати різні складові своєї діяльності – когнітивної, змістовної, мотиваційної, емоційної, а також готовність критично сприймати себе і свою роботу.

Таблиця 2.1

Компоненти готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності.

Компоненти готовності				
Мотиваційно-ціннісний	Комунікавно-інформаційний	Операційно-діяльнісний	Креативний	Рефлексія
Формування позитивно-оцінного ставлення та стійкого інтересу, ціннісного ставлення до професії вчителя; бажання здійснювати науковий пошук, підвищувати власну наукову активність виявляти інтелектуальну ініціативу; Прагнення до педагогічного пошуку самовизначенню, самореалізації, самовдосконаленню.	Знання теорії і практики навчання, теорії виховання, сучасних напрямів у педагогічній теорії і практиці, знання норм професійної етики, технології і психології педагогічного спілкування, знання методологічних і теоретичних основ навчально-виховного процесу, сучасних інформаційних технологій.	Уміння оперувати набутими знаннями у професійній діяльності, уміння здійснювати науково-педагогічне спілкування; уміння керувати пізнавальною діяльністю учнів; визначати рівень розвитку особистості; уміння формувати ціннісне ставлення до пізнавальної діяльності; уміння виконувати науково-педагогічне дослідження; уміння організувати самостійну, індивідуальну, науково-дослідну роботу.	Потреба в розвитку творчого потенціалу, пізнавальної активності, творчих задатків, обдарувань, творчого і критичного мислення.	Здатність до рефлексії, аналітичного сприйняття власної педагогічної діяльності, до стійкої професійної спрямованості.

Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності формується як подолання формального рівня педагогічної свідомості, що розвивається в процесі "знаннієвого" вузівського навчання. Крім того, необхідно враховувати й характер практичних завдань, що вирішуються в реальній вчительській діяльності, а також суперечність між досить абстрагованим предметом навчальної діяльності студента і конкретною професійною діяльністю педагога.

Для досягнення цієї мети у процесі підготовки вчителя важливо розв'язати наступні завдання: спрямувати навчально-виховний процес на підготовку такого вчителя, який орієнтувався б у сучасній, економічній,

культурній ситуації; сформувати особистість, здатну до самореалізації, саморегуляції, самовизначення; забезпечити високий рівень професійної компетенції вчителя в процесуальних аспектах його діяльності; сформувати мотиваційно-ціннісне ставлення до цілісного педагогічного процесу; стимулювати потребу в дослідницькій діяльності на основі опанування логікою та методами педагогічного дослідження; залучати майбутнього вчителя до систематичного загальнокультурного, наукового та професійного вдосконалення [83, с.48]. Саме ця мета і завдання повинні стати провідними змістового наповнення загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Як вже зазначалося, в результаті загальнопедагогічної підготовки повинна бути сформована професійна компетентність майбутнього вчителя. Характеристика поняття „професійна (в нашому дослідженні – педагогічна) компетентність” здійснюється через вивчення варіативних підходів до понять „компетенція” і „компетентність”.

Звертаючись до поняття "компетенція", ми враховували, що це є найбільш загальний показник результативності та ефективності процесу підготовки особистості до виконання певної діяльності. У довідковій літературі "компетенція" визначається як похідне від латинського „*competeo*” що означає „домагаюсь, відповідаю, підходжу”. Компетенція розглядається як "коло питань, у яких хто-небудь добре обізнаний"[95, с.248]. Тобто компетентний фахівець це той, хто є обізнаним у певній галузі. Ознаками компетенції є знання та досвід у певній галузі [244]. Професійна компетенція визначає ефективне використання здібностей, що дає змогу ефективно здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог робочого місця. Концепція компетенції охоплює не тільки здатності, необхідні для здійснення професійної діяльності, а також поведінку, уміння аналізувати факти, приймати рішення, передавати інформацію та інші уміння, необхідні для професійної діяльності [95, с.29]. Людина, що володіє професійною компетенцією, має знання, уміння і здібності, необхідні для роботи за певною

спеціальністю, здатна виявити автономність і гнучкість при вирішенні професійних проблем і вміє співпрацювати з колегами в професійному оточенні [203, с.79].

Отже, компетенція – це інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, що дає людині змогу здійснювати професійну діяльність у сучасному трудовому середовищі. Компетенції створюють основу для розробки професійних стандартів, що включають у себе стандартизацію компетенцій: визначення окремих їх елементів, до яких входять критерії діяльності (визначення якості), галузь застосування і необхідні знання [217, с.5]. Із завершенням процесу визначення компетенції і розробки стандартів починається створення програми навчання.

Таким чином, компетенція – це той обсяг знань і здібностей (потенціалу), який потрібен для досягнення бажаних результатів у конкретній ситуації професійної діяльності й актуалізується в ній. Компетенція може бути визначена і як підтверджена здатність використовувати нові досягнення, уміння, кваліфікації і знання для виконання професійної діяльності в звичних чи нових ситуаціях відповідно до актуальних вимог.

Важливе значення має зв'язок компетенції з трудовою діяльністю, з якої вона формується при визначенні функцій працівника. У сфері освіти компетенція формується шляхом інтегрування знань, умінь і досвіду діяльності.[95, с.183].

Якнайповніший набір освітніх компетенцій розроблений А. Хуторським, який ділить їх на чотири основні групи:

- ціннісно-сміслова компетенція – засоби світоглядного орієнтування;
- навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова компетенції – знання і уміння в певній сфері;
- загальнокультурна компетенція – коло питань, по яким слід бути обізнаним;

– компетенція особистісного самовдосконалення – основа для фізичного, духовного і інтелектуального саморозвитку [284, с.61].

У даному переліку визначені орієнтири для розробки напрямів формування змісту освіти. Проте питання про досягнення необхідних рівнів загальнокультурної, навчально-пізнавальної або ціннісно-сміслової компетенції у процесі засвоєння змісту освіти на сьогодні є ще мало дослідженими.

Узагальнюючи низку досліджень, можна дійти наступного висновку: зміст компетенцій, що визначають якість підготовки вчителя повинен ґрунтуватися на основі особистісного компоненту, що інтегрує когнітивну і діяльнісну складову компетенцій. Таким чином, освітні компетенції перетворюються на дидактичний засіб розвитку особистісних цілей і сенсів підготовки вчителя до професійної діяльності в педагогічному ВНЗ.

Поряд із терміном „компетенція” вживається термін „компетентність”, що, не зважаючи на структурну схожість, все ж не є тотожними. (Див. табл.2.2.)

Таблиця 2.2

Визначення понять „компетентність” і „компетенція” в науково – довідкових джерелах

КОМПЕТЕНТНІСТЬ	КОМПЕТЕНЦІЯ
<p>Сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь навичок, способів діяльності), необхідних для виконання певного виду діяльності. (Терехов П. <i>Формирование педагогической компетентности специалиста в системе непрерывного социокультурного образования.// Alma mater (ВВШ) – 2003. – №2. – С.7-12.</i>)</p>	<p>Інтегрований результат опанування змістом середньої освіти, який виражається в готовності учня використовувати знання, уміння, навички, а також способи діяльності у конкретних життєвих ситуаціях для розв’язання практичних і теоретичних задач <i>Мойсеюк Н.Е. Педагогіка: Навчальний посібник. – 5е вид., Київ, 2007. – С.638.</i></p>
<p>Знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Г. Кудрявцева- http://trc.dgu.ru/res/www.sibsport.ru/sibgafk/dist...</p>	<p>Загальний показник результативності та ефективності процесу підготовки особистості до виконання певної діяльності. Ознаками компетенції є знання та досвід у певній галузі. – Г. Кудрявцева- http://trc.dgu.ru/res/www.sibsport.ru/sibgafk/dist...</p>

Продовження таблиці 2.2.

КОМПЕТЕНТНІСТЬ	КОМПЕТЕНЦІЯ
<p>Психологічне явище, новоутворення в структурі особистості, яке є наслідком розвитку певних розумових процесів. А саме: планування, відслідковування, оцінка та пошук шляхів і засобів рішення проблеми, отримання та оброблення інформації. Основу формування компетентності складає накопичення бази знань та набуття досвіду її організації та реорганізації: Стернберг Р) <i>Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХстоліття): Монографія/ За ред. Н.Г. Ничкало = К.: „АртЕк”, 2005. – С. 183</i></p>	<p>Це той обсяг знань і здібностей (потенціалу), який потрібен для досягнення бажаних результатів у конкретній ситуації професійної діяльності й актуалізується в ній. У сфері освіти компетенція формується шляхом інтегрування знань, умінь і досвіду діяльності.(Десятов С.) <i>Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХстоліття): Монографія/ За ред. Н.Г. Ничкало = К.: „АртЕк”, 2005. – С. 183</i></p>

Як показує таблиця, аналіз підходів до визначення понять „компетентність” та „компетенція” виявляє їх спільність в тому, що базовими для цих категорій є такі поняття як „знання”, „уміння”, „способи виконання діяльності”... Незважаючи на це, поняття „компетентність” та „компетенція” мають суттєві відмінності. Так, поняття „компетенція” в більшості наукової літератури розглядається як інтегральна характеристика якості (загальний показник результативності та ефективності) підготовки особистості до виконання певної діяльності, тобто наскільки особистість може усвідомлено використовувати комплекс знань, умінь та набутий в процесі підготовки досвід на практиці. Поняття „компетентність” розглядається як компонент готовності виконувати професійні функції, що включає новоутворення в структурі особистості, які виникають внаслідок здобуття бази знань, набуття вмінь і навичок, необхідних для виконання певного виду діяльності, тобто володіння відповідними компетенціями, які включають особисте ставлення до предмету діяльності

Отже, поняття „компетенція” актуалізує прагматичну спрямованість освітнього процесу (практичне застосування знань, уміння використовувати отриману інформацію в різних життєвих і професійних ситуаціях), натомість поняття „компетентність” доповнюється особистими якостями індивіда і виступає актуальним проявом компетенції.

Вивчення та аналіз підходів до визначення понять „компетентність” та „компетенція” виступає методологічним підґрунтям для з’ясування категорії „педагогічна компетентність”.

Проблема професійної компетентності педагога стала предметом наукових досліджень порівняно недавно. Сутність проблеми визначалася виходячи з суперечності між зростаючою потребою в оцінці якості педагогічної діяльності і недостатньою розробленістю цілей і змісту педагогічної освіти.

Поняття «педагогічна компетентність» включає знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Або, іншими словами, під педагогічною компетентністю вчителя ми розуміємо гармонійне поєднання знань предмету, методики викладання, а також умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування.

Дане визначення дає можливість представити в структурі педагогічної компетентності вчителя дві підструктури: *діяльнісну* (знання, уміння, навички і способи організації педагогічної діяльності) і *комунікативну* (знання, уміння, навички і способи здійснення педагогічного спілкування). Відомо, що компетентність у виконанні будь-якої діяльності на психологічному рівні виявляє себе як взаємодія когнітивного і операційно-діяльнісного компонентів у структурі діяльності.

Когнітивний компонент – це наявність знань про: сутність продуктивної професійної діяльності й ознак її прояву; систему дій, що забезпечує продуктивний характер професійної діяльності; засоби педагогічного стимулювання продуктивних способів професійної діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент як уміння оперувати (використовувати) знаннями, можна визначити через такі ознаки: вміння визначати мету педагогічної діяльності і формулювати її як певні пізнавальні завдання; вміння планувати процес розв’язання цих завдань;

вміння стимулювати творчу активність особистості й експериментувати із засобами навчально-виховної діяльності; вміння усвідомлено реконструювати й аналізувати результати навчально-виховної діяльності.

Психологічною умовою розвитку педагогічної компетентності є усвідомлення вчителем необхідності підвищення своєї загальнолюдської і спеціальної культури і ретельної організації спілкування як основи розвитку і навчання в школі.

Отже, педагогічна компетентність вчителя – це новоутворення у структурі особистості, що визначає її відповідність виконуваним педагогічній діяльності і виникає внаслідок оволодіння системою педагогічних знань щодо сутності і способів здійснення цієї діяльності, набуття педагогічних вмінь і навичок їх використання у сфері вирішення завдань професійно-педагогічної діяльності. Аналіз наукових джерел, власне бачення проблеми дали можливість визначити педагогічну компетентність як особливий рівень сформованості системи педагогічних знань і вмінь, фахових і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для виконання педагогічної діяльності.

Л. Островська [201] зазначає, що за когнітивною теорією існує три стадії набуття компетентності:

Перша стадія базується на декларативному знанні і визначається реалізацією набутої компетентності у ситуаціях, де присутній повний опис типу проблеми, способи і зразки її вирішення.

Друга стадія характеризується тим, що знання упорядковуються у формі припису-настанови, тобто послідовного зв'язку умов і дій, що визначають алгоритм вирішення проблемної ситуації.

Третя стадія проявляється в тому, що приписи-настанови попередньої стадії систематизуються та узагальнюються і набувають вигляду певної системи, де формулювання або визначення умов викликає появу відповідних їм дій і навпаки: наявність певної системи дій

усвідомлюється через відповідь їх певним умовам розв'язання проблемної ситуації, що спонукає до діяльності.

Суттєвим, на наш погляд, є зауваження дослідниці, яке полягає в тому, що фахівець із високим рівнем компетентності тяжіє до глобальності, метаузагальнень, стратегічного планування., з низьким рівнем – до локальності, вузькопредметних узагальнень. Професійно компетентні фахівці у своїй діяльності йдуть шляхом від постановки проблеми до її рішення, новачки ж йдуть іншим шляхом: від використання вже знайомого, відомого способу рішення завдання до його формулювання як проблеми [201].

Отже, наведені положення дають підстави розглядати декілька рівнів прояву педагогічної компетентності вчителів, відповідно до набуття компетентності.

Характеристика рівнів сформованості педагогічної компетентності у співвідношенні з характеристикою особистості вчителя представлено у таблиці 2.3.

Проведений аналіз якості підготовки сучасних фахівців-педагогів доводить, що її ефективність визначається не стільки мірою засвоєння запропонованих студентам навчальними програмами знань, умінь та навичок, скільки вектором ставлення до педагогічної діяльності. Отже, головним завданням, що постає перед викладачами педагогічного вищого навчального закладу, є створення умов, за яких стає можливим формування стійкої мотивації до педагогічної професії, максимальне розкриття творчих можливостей студентів, особистісної самореалізації, розвитку педагогічної компетентності.

Таблиця 2.3

„Рівні сформованості професійних знань, умінь та навичок у співвідношенні з характеристикою особистості вчителя”

Рівні сформованості педагогічної компетентності	Характеристики рівнів сформованості професійних знань, умінь і навичок вчителя		Характеристика особистості вчителя
	Знання	Уміння і навички	
1	2	3	4
1. Елементарний (діяльнісно-інтуїтивний) рівень	Студент володіє знаннями тільки про деякі сторони педагогічної діяльності. Ці знання ізольовані один від одного і цілісної картини не складають. Знань недостатньо для прийняття правильних рішень навіть в багатьох типових ситуаціях.	Успішно виконуються тільки деякі дії по реалізації педагогічних знань і умінь. Процес виконання дій часто буває непослідовним, з помилками. Спроби проявити творчість при виконанні дій майже відсутні і не дають позитивних результатів.	Характеризується відсутністю професіоналізму, високою інтенсивністю емоційних проявів, дилетантським підходом до педагогічної діяльності. Студенти і окремі вчителі цього рівня іноді досягають успіхів за рахунок виняткових здібностей, і комунікативних якостей. За відсутності здібностей стикаються із значними труднощами в педагогічній діяльності.
2. Масовий (репродуктивний) рівень	У студента присутні знання даного напрямку, проте, ці знання деколи неповні, слабо пов'язані один з одним, цілісної картини не складають, їх рівень дозволяє приймати правильні рішення в багатьох, але лише типових ситуаціях.	Більшість дій даного напрямку студент виконує успішно, але не завжди в оптимальній послідовності. Робляться спроби проявити творчість, але до позитивного результату приводять рідко.	Власивий студентам, які ще не виробили власного стилю професійної праці, не мають достатнього набору професійно-особистісних якостей. їхня діяльність не завжди є систематизованою і послідовною. Такі студенти не ведуть творчого пошуку, не відчують потреби у творчому зростанні, отримують невисокі результати у навчально-виховній роботі. У студентів закладається індивідуальний стиль професійної діяльності і спілкування, адекватний власним психічним властивостям. У подальшому він залишається незмінним по суті, але може змінюватися за своїм смислом, який приводиться суб'єктом у відповідність до конкретних умов

Продовження табл.2.3

1	2	3	4
3 базовий (адаптивно-професійний) рівень	Знання вчителя складають цілісну картину даного напрямку, їх достатньо для прийняття необхідного рішення в абсолютній більшості типових ситуацій, проте ці знання не настільки великі за обсягом і глибокі, щоб можна було їх трансформувати для використання в нетрадиційних, змінених ситуаціях.	Всі дії даного напрямку професійних знань і умінь виконуються вчителем успішно, в оптимальній послідовності згідно конкретним рекомендаціям. При виконанні цих дій вчитель іноді вдало проявляє творчість, але частіше повертається до відтворення вказівок і рекомендацій.	Характеризує вчителя, який пройшов певну стадію адаптації та ідентифікував себе як фахівця, та також студента випускного курсу, котрий успішно виконав практичні завдання, вже має деякий досвід і на цьому досвіді зумів себе ідентифікуватися. Він має необхідні особистісно-професійні якості, у своїй діяльності спирається на знання і вміння, досягає певних результатів у навчанні і вихованні. Але недостатній розвиток педагогічної рефлексії, а, отже, недостатній рівень оволодіння способами об'єктивного самопізнання стримує професійне самовдосконалення, внаслідок чого участь у творчому пошуку епізодична. Він не відчуває стійкої потреби у власному саморозвитку і творчому зростанні, задовольняється досягнутим.
4. Вищий (професійно-творчий) рівень	Знання вчителя в даному напрямі глибокі, великі за обсягом взаємообумовлені, складають цілісну картину. Рівень цих знань дозволяє в короткий термін прийняти оптимальні рішення в будь-яких типових ситуаціях і забезпечує можливість трансформувати їх для успішного використання в деяких нетрадиційних ситуаціях.	Всі дії по реалізації даного напрямку виконуються вчителем в оптимальні проміжки часу, ефективно, з урахуванням реальної ситуації. В деяких випадках ефективність цих дій підвищується за рахунок творчого використання вчителем способів їх здійснення.	Характеризує таких учителів, які мають необхідні теоретичні знання та особистісні якості, працюють професійно, шукають творчі шляхи вирішення нових педагогічних завдань, мають стійку потребу у професійному саморозвитку і самовдосконаленні; досягають хороших результатів у навчанні та вихованні більшості учнів. Проте творчість у них зводиться до функцій "покращання", "вдосконалення", а не створення нових зразків педагогічної практики, та прояви методологічної рефлексії мають епізодичний характер. Такий педагог може видозмінювати свою діяльність в межах вимог до професії, самореалізується як професіонал, як учитель і як цілісна людина.

Продовження табл.2.3

1	2	3	4
5. Найвищий (методологічно-творчий) рівень	Знання вчителя в галузі всього напрямку великі за обсягом, глибокі, представляють цілісність, з високою ефективністю використовуються для прийняття рішень не тільки в типових ситуаціях, але і творчо використовуються в нетрадиційних ситуаціях. Окремі елементи знань носять авторський характер, відрізняються новизною.	При виконанні дій по реалізації даного напрямку професійних знань і умінь вчитель вміло поєднує репродуктивний і творчий підходи, добиваючись високих результатів. Ефективність практичної реалізації окремих галузей напрямку значно підвищується за рахунок використання вчителем своєї технології.	Це модель гармонійної людини, усі компоненти особистості якої "культуровідповідні". Такий учитель творчо сприймає і старанно зберігає у свідомості культурні зразки практичної діяльності, створює їх, розробляє на основі методологічних засад педагогіки і психології, закономірностей функціонування дидактичної і виховної систем, методики, технології, рефлексії власного досвіду. На створених ним зразках навчаються інші педагоги. У нього креативна спрямованість індивідуальної свідомості, яка явно переважає над нормативною. У них яскраво виражений власний стиль, усталений індивідуальний почерк. Найвищий рівень професійного становлення – це індивідуально-творчий підхід до педагогічної діяльності.

Таким чином, цілі підготовки фахівця-педагога визначають її зміст і структуру. Без цього не можна забезпечити адекватний зміст навчальних планів та програм. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що зміст та технології вивчення педагогічних дисциплін необхідно зорієнтувати на особистісний ріст майбутнього вчителя в освітньому процесі, на формування його педагогічної спрямованості, розвиток професійного мислення, педагогічної компетентності, готовності до роботи в освітніх закладах різного типу.

2.2. Принципи формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів

Принципи та критерії відбору змісту навчання виступають теоретичними засадами у процесі формування навчального матеріалу. Водночас, таке формування стикається з проблемами технологій подачі та засвоєння навчального матеріалу. Проблема вироблення механізмів, алгоритмів та стандартів теорії освіти є актуальною та недостатньо розробленою.

Зміст загальнопедагогічної підготовки як складової змісту професійно-педагогічної освіти, виокремлюється на рівні навчального предмету. У даному контексті акумулюються та відтворюються основні педагогічні категорії, що подаються на різнорівневих ступенях: вищому, глобальному (теоретичне уявлення) та формуванні змісту професійної освіти. Дані положення відображаються у державних документах, освітніх стандартах, доктринах, концепціях, провідних теоріях педагогічної науки.

Зміст загальнопедагогічної підготовки є компонентом складної системи змістового відображення освіти, залежить від закономірностей, принципів, правил, механізмів формування змісту освіти. Отже, підґрунтям для відбору змісту загальнопедагогічної підготовки виступають загальні принципи формування змісту освіти. Селекція педагогічних знань відбувається на загальних принципах, правилах, критеріях, розроблених теорією змісту освіти. Проблема змісту освіти, як вже зазначалось, висвітлюється у працях Ю. Бабанського, В. Краєвського, В. Лєдньова, І. Лернера, М. Скаткіна, А. Орлова, А. Хуторського та ін [28, 162, 165, 195, 283].

У радянській педагогічній теорії розроблено наступні основні принципи та ідеї формування змісту освіти: відповідність головній меті освіти, врахування умов сучасного життя; відповідність знань останнім досягненням наукового, соціального і культурного прогресу; врахування можливості комплексного застосування – проблемного, інтегрованого та інших способів ознайомлення з навчальним матеріалом; зв'язок з життям;

здійснення диференціації та індивідуалізації навчання; взаємозв'язок окремих розділів, курсів, окремих тем, визначення базисного компоненту навчання; варіативність змісту освіти; регіоналізація змісту освіти тощо [6, 137].

У педагогічній теорії також загальноприйнятими виступають принципи, розроблених В. Краєвським:

- *принцип відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства, науки, культури і особистості.* Означений принцип передбачає інтеграцію до змісту загальної освіти як традиційно необхідних знань, умінь і навичок, так і тих, що відображають сучасний рівень розвитку соціуму, наукового знання, культурного життя та можливості особистісного самовдосконалення тощо;
- *принцип єдності змістовної і процесуальної складових навчання.* Вказаний принцип означає, що у процесі проектування змісту загальної освіти необхідно враховувати принципи та технології його передачі і засвоєння ;
- *принцип структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування* передбачає узгодженість таких складових як теоретичне уявлення, навчальний предмет, навчальний матеріал, педагогічна діяльність, особистість того, хто навчається [141].

В останні роки у зв'язку з переходом від когнітивно-орієнтованої до особистісно-орієнтованої освіти спостерігаються тенденції становлення новаційних принципів відбору змісту освіти. Зокрема, гуманітаризації і фундаменталізації.

- *Принцип гуманітаризації* змісту загальної освіти пов'язаний із створенням умов для активного творчого і практичного засвоєння школярами загальнолюдської культури. Цей принцип має багато аспектів, що пов'язуються із світоглядною підготовкою школярів, формуванням пріоритетних компонентів гуманітарної культури особистості. До системи базової культури особистості належать: культура життєвого самовизначення; економічна культура, культура праці; політична, правова інтелектуальна,

етична, екологічна, художня, фізична; культура спілкування та родинних відносин. Усі компоненти змісту загальної освіти та базової культури особистості взаємопов'язані.

Високий рівень засвоєння базової культури характеризує високий рівень спрямованості наукового світогляду. Проте механічне засвоєння світоглядних знань не забезпечує міцності світогляду особистості. Необхідна глибока внутрішня переконаність в істинності конкретного знання. Сутність переконань полягає не лише у знанні, але і у внутрішній потребі поступати діяти саме так, а не інакше.

Принципом, що дозволяє подолати дегуманізацію освіти, є *фундаменталізація її змісту*. Вказаний принцип вимагає інтеграції гуманітарного і природничо-наукового знання, встановлення послідовності та міждисциплінарних зв'язків. Відповідно до цього, навчання виступає не лише як спосіб отримання знань та формування умінь і навичок, але і як засіб озброєння школярів пошуково – дослідницькими методами самостійного надбання умінь і навичок. Фундаменталізація змісту загальної освіти обумовлюється гуманізацією процесу навчання, оскільки сприяє творчому саморозвитку особистості [137].

А. Хуторський визначає наступні загальні принципи формування змісту освіти:

- *Принцип врахування соціальних умов та потреб суспільства.*

Відповідно до даного принципу на структуру змісту освіти значний вплив здійснюють загальнонаукові принципи гуманітаризації, особистісної орієнтації, науковості тощо. Законодавчим підґрунтям даного принципу є державні освітні стандарти.

- *Принцип відповідності змісту освіти цілям обраної моделі освіти.* Кожна модель або концепція освіти задає вимоги до особливостей структури та змісту освіти. Наприклад, в одній концепції зміст освіти може бути предметом засвоєння, в іншій – середовищем для формування особистісного змісту освіти.

Дидактичні принципи і закономірності вибраної моделі освіти виявляються

на усіх рівнях конструювання його змісту: навчального плану, програм, підручників, навчальних занять.

○ *Принцип структурної єдності змісту освіти.* Структурна єдність потрібна в усіх ієрархічно взаємозв'язаних елементах змісту освіти: від рівня загальної теорії і навчального предмету до рівня процесу навчання. Зв'язки між різними предметами також встановлюються на загальних підставах: міжпредметних, метапредметних тощо.

○ *Принцип єдності змістовної і процесуально-діяльнісної сторін навчання* передбачає інтеграцію до змісту освіти діяльнісних компонентів – цілепокладання, планування, освітніх технологій, перетворюючого начала суб'єктів навчання. Цей принцип виражається у необхідності включення до навчальних програм не тільки матеріалу, що вивчається, але й різних видів діяльності учнів – досліджень, дискусій тощо.

○ *Принцип доступності і природовідповідності змісту освіти* виявляється в структурі та обсягах навчальних планів, програм, підручників, в оптимальній кількості матеріалу, що вивчається. Даний принцип відповідність змісту освіти віковим та індивідуальним особливостям учнів, а також шкільним і регіональним умовам навчання [283, с.58].

Розглянуті принципи формування змісту загальної освіти дозволяють вичленувати критерії відбору основ наук, що вивчаються не тільки в середній школі, але й виступають основними орієнтирами при відборі навчального матеріалу з різних дисциплін вищих навчальних закладів.

Таким чином, аналіз педагогічної літератури надає можливість структурувати загальні принципи формування змісту освіти, які ґрунтуються на засадах загальнометодологічних та спеціальних принципів (підходів).

Так, за Б. Лихачев до загальнометодологічних принципів відносить: освітній характер навчального матеріалу, громадянську та гуманістичну спрямованість змісту, зв'язок навчального матеріалу з практикою змін, що відбуваються в сучасному суспільстві; інтегративність курсів, що вивчаються; гуманітарно - етичну спрямованість змісту освіти, розвиваючий

характер навчального матеріалу; взаємозв'язок та взаємообумовленість суміжних предметів; естетичні аспекти змісту освіти; до спеціальних – співвіднесення навчального матеріалу з рівнем розвитку сучасної науки; політехнізм; єдність і протилежність логіки науки і навчального предмету тощо [31].

С. Архангельський структурує три основні принципи, які він визначає як умови:

1) встановлення необхідного обсягу достатньо стабільних фундаментальних та інструментальних знань, необхідних для розуміння й засвоєння галузей науки, що постійно розвиваються, а також для набуття відповідних умінь і навичок;

2) виявлення основних напрямків, ідей і тенденцій розвитку відповідних галузей науки і техніки;

3) визначення певних вимог до рівня загального і наукового розвитку студентів, їх світогляду, що забезпечують їх творчий розвиток як спеціалістів і працівників розумової праці.” [25, с. 283].

С. Архангельський вважає, і ми поділяємо дану точку зору, що сучасний спеціаліст повинен мати значно вищу науково-практичну підготовку, ніж його попередники. Виходячи з цього, обсяг, рівень і глибину змісту предметів навчання загалом, та педагогіки зокрема, необхідно розглядати, як динамічну систему, що постійно розвивається. “Визначення обсягу, рівня і глибини змісту навчального процесу, як і всієї системи навчання, починається з певного вихідного, наявного стану і доповнюється новим змістом науки, що розвивається” [25, с.191].

Теоретики змісту освіти – Ю. Бабанський, С. Висоцька, Л. Зоріна, В. Краєвський, В. Ледньов, І. Лернер, Е. Страчар та ін. розробили принципи, які застосовуються для селекції матеріалу педагогіки як навчального предмету.

Автори наголошують, що всі принципи, правила, критерії формування навчального предмету базуються на аналізі та врахуванні специфіки самої

науки – “об’єкту, який являє собою найважливіше джерело і чинник формування змісту навчання”[31, 123].

Аналіз педагогіки як науки і навчального предмета, проведений дослідниками-науковцями (Є. Белозерцев, В. Краєвський, А. Орлов [32, 141, 195]) засвідчує, що основні труднощі формування змісту педагогіки як навчального предмета обумовлюються конкретним набором чинників. Серед них, суперечливість взаємин педагогіки з іншими науками про людину та її освіту; недостатня розробленість педагогічної теорії; складність взаємодії між педагогічною теорією та педагогічною практикою; недостатня методологічна культура педагогів-дослідників; невизначеність цілей вивчення педагогічних дисциплін у ВНЗ; відсутність теорії вузівського підручника з педагогіки.

Т. Щедровицький зазначав, що загалом необхідність покращення і перебудови практики навчання і виховання висуває нові вимоги до педагогічної науки і змушує перебудувати її саму” [31, с.69]. У зв’язку з цим, у наукових колах сформувалися дві основні позиції. Перша з них наголошує, що розвиток та удосконалення педагогічної науки можуть відбуватися в межах існуючих понять і методів, без зміни принципової структури самої науки. Друга є діаметрально протилежною, вказуючи, що перебудова педагогічної науки, яка відповідає запитам практики навчання і виховання, повинна бути пов’язана з кардинальними змінами всієї її структури, зміною вихідних понять, включенням в неї принципово нових засобів і методів.

Традиційно більшість науковців дотримуються першого, еволюційного погляду, оскільки стрімкі революційні зміни можуть бути не зовсім виваженими в своїх засобах, чим перешкоджають розвиткові науки.

Усі охарактеризовані особливості становлять процес формування змісту педагогіки як навчального предмету. Педагогіка вивчає навчально-виховний процес, об’єктивні умови його протікання, і на цій основі створює свої системи педагогічної діяльності [194, с.48].

Зміст загальнопедагогічної підготовки як складової змісту професійно-педагогічної освіти, як вже зазначалося, починає виокремлюватися на рівні навчального предмету Відомим науковцем – методистом Л. Зоріною структуровано загальні тенденції розвитку наук, що відображаються у контексті навчальних предметів:

Таблиця.2.4.

Загальні тенденції розвитку наук, що відображуються у контексті навчальних предметів (за Л. Зоріною)

Назва тенденції	Характерні ознаки тенденції
Інтеграція і диференціація науки	Сутність інтеграції полягає в синтезі, в проникненні методів дослідження одних наук в інші. А суть диференціації наук полягає в глибокій спеціалізації. Ці два процеси органічно зв'язані і породжують комплексне формування змісту навчального матеріалу.
Генералізація знань і поглиблення функцій теорії в науці	Сутність цієї тенденції полягає в тому, що в науці все більшого значення набувають узагальнюючі ідеї для ущільнення і перебудови знань. У змісті навчального предмету, в зв'язку з цією тенденцією збільшується значення теорії, яка науково пояснює фактичний матеріал і надає сукупності знань більш економну форму.
Математизація науки	Ця тенденція орієнтована на побудову математичних моделей пояснення механізму явищ, на аксіоматичний спосіб побудови теорії.
Формалізація науки	Сутність формалізації полягає в такій формі вираження понять, явищ, законів, теорій, яка допускає формальні правила оперування. Тенденція до уточнення понятійного апарату науки спостерігається в усіх галузях знань, домінує прагнення, щоб усі наукові поняття були уточнені, однозначно сформульовані, теорії побудовані дедуктивно. В змісті навчального матеріалу ця тенденція виявляється в необхідності висвітлення в навчальних програмах різних підходів до визначення понять, автори підручників мають показати способи конструювання понять і аргументування їх ознак.
Зміна ролі досвіду в сучасній науці, нові відносини між досвідом і мисленням	Поняття науки стало носити досить абстрактний характер, досвід виступає лише ланкою в перевірці теорії і в сучасні зрілі наукові теорії досвід не включається.
Самоусвідомлення науки	Суть цієї тенденції полягає в прагненні представників науки зробити саму науку об'єктом різнобічного дослідження, що спонукає до розвитку методології науки. Саме це сприяє включенню в навчальний предмет все більше методологічних знань.
Соціальна цінність наукових знань	Підвищення ролі науки в розвитку сучасного виробництва і суспільства.
Парадоксальний характер основних ідей науки	Протиріччя повсякденному досвіду, “здоровому глузду”

Аналізуючи матеріал, поданий в таблиці 2.4 можна зазначити, що хоча педагогіка як наука відчуває потребу в актуалізації зазначених у таблиці тенденцій, не всі з них мають можливості для потужного виявлення. Особливо даний аспект стосується аксіологічних та методологічних основ педагогічної науки, формалізації знань і чіткості понятійного апарату.

Важливим напрямком, в якому працюють теоретики змісту освіти, є проблема структурування масиву навчального матеріалу. Ця проблема пов'язана з понятійно-термінологічним аналізом педагогічного матеріалу. Аспект логічної економності впорядкування обсягу навчання педагогіки відповідає, насамперед, тому, що здатність мозку як резервуара для перенесення певної сукупності знань, які людина мусить опанувати, є обмеженою [163, с.180]. Тому, логічний аналіз та упорядкування навчального матеріалу мають позбавити процес опанування знаннями надлишкової інформації, яка обтяжує студентів. Шляхи оптимальної побудови процесу засвоєння навчального матеріалу інтенсивно досліджують вчені-дидакти і представники педагогіки вищої школи, зокрема: В. Бондар, І. Булах, П. Гусак, Н. Клокар, В. Пащенко, О. Чалий та зарубіжні вчені: Дн. Брундер, Й. Воль, Е. Страчар [43, 48, 88, 128, 206].

Останнім часом спостерігаються тенденції щодо виділення у навчальному матеріалі фундаментальних теорій, системи провідних ідей та понять. Ці ідеї мають відображати основні досягнення педагогічної науки. Так, досить новий підхід до компонування навчального матеріалу навколо основних ідей вченими називається поліваріантно: інтерактивний принцип змісту освіти (Я. Скалкова); принцип тематичної концентрації змісту навчального матеріалу (Е. Страчар); укрупнення дидактичних одиниць (А. Ерднієв), діяльнісний та системний підходи моделювання дидактичної теорії (П. Гусак) та ін. Разом з тим, вони підпорядковані єдиному змістові – структуруванню та систематизації навчального матеріалу. При цьому важливо враховувати те, що як надлишкова спресованість, змішаність, так і надмірне розчленування, невизначеність у часі засвоєння взаємопов'язаних

компонентів, ускладнює процес цілісного оволодіння студентами знаннями і уявленнями [31, с.66].

Цікавою, на наш погляд, є пропозиція щодо побудови навчальних програм групи вчених (І. Булах, В. Пашенко, О. Чалий), яка практично поширює межі систематизації навчального матеріалу на весь процес професійної підготовки. Якісно новим є цільовий підхід до розробки навчально-програмної документації (послідовна декомпозиція мети навчання та формування його змісту на всіх етапах розробки навчально-програмної документації відповідно до конкретизованих вимог їх діагностичності).

Фактично за умов вказаного підходу навчальні програми з різних навчальних дисциплін мають розроблятися одночасно, щоб не дублювати, а взаємодоповнювати навчальний матеріал.

Вітчизняний вчений В. Швидкий структурував авторську систему принципів відбору навчального матеріалу:

- *Відповідність змісту освіти рівню розвитку науки і техніки.* В міру розвитку науки і техніки повинен коректуватись і поновлюватись зміст освіти.

- *Відповідність змісту освіти особливостям професії, вимогам суспільства (практики) до кваліфікації спеціалістів.* Навчальні заклади повинні готувати такі кадри, які після закінчення навчання могли б швидко включатись в практичну діяльність, адаптуватись і забезпечувати нормальний ритм роботи на посаді, яку займають.

- *Зв'язок теорії і практики.* В ході навчання майбутній спеціаліст повинен засвоїти не тільки теоретичний матеріал, але і оволодіти способами його застосування на практиці, навчитись ефективно використовувати його у практичній діяльності. Саме тому у відібраному навчальному матеріалі теоретичний матеріал завжди повинен максимально наближатись до практики і базуватись на ній.

- *Диференціація навчального матеріалу.* Актуальність диференційованого підходу до змісту навчального матеріалу обґрунтовується

розмаїттям природних, економічних, етнографічних особливостей нашої країни.

- *Систематичність змісту навчального матеріалу.* Зміст навчального матеріалу повинен являти собою цілісну, завершену систему знань, умінь і навичок, різних ієрархічних рівнів, засвоєння якої є обов'язковою для випускника навчального закладу (системний підхід).

- *Доступність і посиленість матеріалу, що вивчається.* Навчальний матеріал, що відбирається, за своїм змістом, глибиною, об'ємом повинен відповідати теоретичній і практичній підготовці тих, хто навчається, їх загальному розвитку, віковим і індивідуальним особливостям.

- *Взаємозв'язок навчального матеріалу з іншими науками.* У змісті навчального предмету мають відображатись міжнаукові зв'язки, можливий перенос знань з однієї галузі науки в іншу. Крім міжпредметних зв'язків, важливо віднаходити в змісті навчального матеріалу і внутрішньо предметні зв'язки [237, 60-67].

О. Бартків виокремлює наступні принципи відбору навчального матеріалу до програми з педагогічної дисципліни:

- *принцип стабільності та оптимальності обсягу фундаментальних та інструментальних знань,* що передбачає обов'язкове фіксування в навчальній програмі основних навчальних елементів педагогічної науки, уявлення груп навчальних елементів у вигляді графічного дерева (з попередніми і наступними навчальними елементами)

- *принцип практично-професійної спрямованості навчального матеріалу, функціональності знань,* що має орієнтувати знання на вирішення завдання освітньо-кваліфікаційної характеристики, на вихід їх на рівень сформованості умінь і можливість перетворення в алгоритм діяльності.

- *принцип відповідності змісту навчального матеріалу віковим та особистісним особливостям студентів,* який вимагає доступності, мотивованості змісту навчального матеріалу.

- *принцип поєднання навчального матеріалу розділів, тем, навчальних дисциплін* Доповнення педагогічних знань необхідними знаннями з різних галузей педагогічних, психологічних, соціальних та економічних наук

принцип креативності та дослідницький характер змісту навчального матеріалу, який орієнтує на творчу постановку завдань у викладі навчальної дисципліни [31, 69].

Не менш важливими під час вивчення дисциплін педагогічного циклу є загальнодидактичні принципи: оптимізації обсягу навчального навантаження, наочності, виховного навчання, гуманізації, гуманітаризації, демократизації. Ці принципи характеризують процес педагогічної взаємодії суб'єктів навчання.

Принцип оптимізації обсягу навчального навантаження передбачає таке інваріантно-варіативне змістове наповнення навчального процесу, яке, з одного боку, дозволяє підготувати висококваліфікованого спеціаліста, а з іншого – оптимально розвиває його психолого-фізичні сили, сприяє духовному самовдосконаленню, вихованню патріота-фахівця.

Принцип наочності передбачає оптимальне використання під час викладання навчального матеріалу різних видів унаочнення з метою поліпшення ефективності засвоєння знань, формування практичних дій через задіяння різних органів сприймання.

Принцип виховного навчання утверджує в освіті патріотизм, правдивість і об'єктивність як у змісті навчального матеріалу, так і у вчинках суб'єктів навчання, моделює морально-правові відносини на засадах загальнолюдської і християнської моралі, розвиває діяльну активність, зорієнтовує вихованців на боротьбу зі злом, неправдою й іншими відхиленнями від загальноприйнятих норм.

Як зазначають В. Лазарев, Н. Конопліна, діяльність сформована тільки в тому випадку, коли у людини сформоване ціннісне відношення до неї. [159, с.28] Не можна не погодитися з Є. Белозерцевим, який зазначає, що „цінність особистості педагога — в його індивідуальності, здатності збагатити систему

виховних відношень своєю особистістю, неповторністю використання педагогічних засобів”[32, с.64]. Аксіологічний підхід до педагогічної освіти вимагає суттєвої зміни змісту загальнопедагогічної підготовки у вузі в основу яких, на думку Н. Нікітіної повинні бути покладені наступні принципи:

Принцип єдності особистісного і професійного розвитку вчителя, який передбачає формування духовного світу особистості, її ціннісних орієнтацій, свідомості і самосвідомості, що є пріоритетними в порівнянні з наданням студентам певної суми професійних знань.

Принцип інтеграції філософського, психологічного, педагогічного знання в єдину духовну антропологію, що припускає орієнтацію на усвідомлення вчителем своєї високої місії і покликання, осмислення цінностей людського буття і особистості кожної конкретної дитини. Вивчення педагогічних концепцій та ідей повинне спиратися на відповідні їм філософські й психологічні концепції. Майбутній вчитель зобов'язаний не тільки розуміти й усвідомлювати їх взаємозв'язок, але й знайти методологічну базу для побудови власної філософії освіти.

Принципи комплементарності (доповнюваності) і *компаративності* при відборі ідей, концепцій, теорій, що пропонуються вчителю, спираються на засади сучасної філософії, що пояснює неспроможність спроб розглядати будь-які явища, в тому числі педагогічні, в одному ракурсі, на основі єдиної світоглядної бази. Реалізація принципів комплементарності і компаративності у визначенні змісту загальнопедагогічної підготовки дозволяє розширити ціннісну свідомість вчителя, збагатити її, допомагає йому вільно вибрати педагогічні ідеї на основі виявлення їх смислової єдності і відмінності, семантичного розмаїття.

Але ціннісне самовизначення майбутнього вчителя неможливе, якщо навчання у вузі будуватиметься лише як процес комунікації. Безперечно, викладач не тільки транслює цінності, носієм яких він є. Він може створити умови для того, щоб ввести студентів в культуру, допомогти їм визначитися

в ній, створити емоційно-інтелектуальне поле напруги, в якому відбувається усвідомлення ними буття, суті культури, формування особистісних цінностей.

Принцип оптимального обсягу навчальної інформації. Навчальна інформація — це не тільки те, що майбутній вчитель повинен зрозуміти, запам'ятати і відтворити. Вона несе в собі потік думок, ідей, емоцій, в яких виражається ставлення автора до явищ, що розглядаються. Без занурення в неї неможливий діалог між читачем і автором, в процесі якого народжуються власні ідеї і погляди, виникає ціннісне відношення до життєвих і педагогічних явищ.

Принцип єдності свідомості і діяльності визначає специфіку процесу формування свідомості та ціннісних орієнтацій особистості. Педагогічні ідеї стають для вчителя особистісними надбаннями тільки тоді, коли він в практичній діяльності виявляє і усвідомлює їх значущість і цінність [191, с.69]. Педагогічна теорія повинна являти собою сукупність дидактично відпрацьованих теорій. При цьому вирішального значення має набувати не обсяг знань, а їх точність, системність, мобільність, керованість, гнучке пристосування до шкільних умов. Саме оволодіння такими знаннями робить студента спроможним до педагогічної діяльності.

Незважаючи на велику кількість педагогічних теорій, ми вважаємо доцільним при відборі змісту курсу педагогіки звести кількість теорій до мінімуму, необхідного для того, щоб випускник педагогічного вузу, засвоївши їх, міг будувати свою професійну діяльність на високому науково-педагогічному рівні; самостійно вивчати, описувати та пояснювати реальні педагогічні явища, приймати обґрунтовані професійні рішення; самостійно здобувати науково-педагогічні знання, компетентно та швидко орієнтуватися в потоці нової інформації.

Отже, виступаючи активним носієм теоретико-педагогічної свідомості, майбутній вчитель повинен опанувати не лише педагогічні знання, а й методологічну культуру мислення. Зміст та структура педагогіки як

навчальної дисципліни, характер її викладання повинні створювати оптимальні умови для розвитку особистості майбутнього вчителя.

Конкретизація та характеристика провідних принципів відбору змісту освіти на різних рівнях його формування, аналіз підходів авторів до вирішення вказаної проблематики систематично подано у таблиці

Таблиця 2.5.

Принципи формування змісту освіти

Рівні формування змісту освіти	Принципи	Характеристика принципу
1	2	3
1.Рівень змісту освіти (загального теоретичного уявлення (глобальний рівень))	принцип відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства, науки, культури і особистості,	передбачає і оперативно-динамічну зміну змістових компонентів паралельно з розвитком суспільно-політичних та соціально-економічних процесів, і проектування навчання на реальне життя з формуванням необхідних життєвих навичок
	принцип доступності і природовідповідності змісту освіти	врахування на стадії проектування навчання і в процесі його практичної реалізації загальних природних закономірностей, вікових та індивідуальних особливостей суб'єктів навчання
	принцип гуманізації освіти	передбачає таку систему суб'єкт-суб'єктних діалогових взаємовідносин у навчально-виховному закладі, які створюють найсприятливіші умови для розвитку кожним суб'єктом педагогічного процесу своїх духовно-інтелектуальних сил і засвоєння творчо-діяльнісних знань, умінь і навичок.
	принцип науковості	передбачає суб'єктну адаптацію наукових знань без втрати їх істинності, правдивості й об'єктивності, рухаючись від найпростіших форм до суто наукових

Продовження табл.2.5.

1	2	3	
	принцип виховуючого навчання	утверджує в освіті патріотизм, правдивість і об'єктивність як у змісті, так і у вчинках суб'єктів навчання, моделює морально-правові відносини на засадах загальнолюдської і християнської моралі,	
2. рівень змісту професійно-педагогічної освіти	принцип оптимізації обсягу навчального навантаження	передбачає таке інваріантно-варіативне змістове наповнення навчального процесу, яке, з одного боку, дозволяє підготувати висококваліфікованого спеціаліста, а з іншого – оптимально розвиває його психолого-фізичні сили, сприяє духовному самовдосконаленню, вихованню патріота-фахівця.	
3.Рівень навчального предмету. (цикли навчальних курсів)	Зміст навчання.	принцип диференціації	передбачає горизонтальне і вертикальне розчленування системи наукових знань та різнорівневе структурування з метою трансформації їх у навчальні предмети залежно від типу навчального закладу
4. Рівень змісту навчального матеріалу. (окремі навчальні дисципліни)		принцип гуманітаризації	максимальне наближення вивчення кожної педагогічної дисципліни до майбутніх потреб студента, оптимальне поєднання загальнолюдських і національних цінностей,
5. Рівень співробітництво викладача та студента.	Зміст загальнопедагогічної підготовки	принцип індивідуалізації	вимагає співвіднесення навчального матеріалу з акселераційно-віковими та індивідуальними особливостями і можливостями суб'єктів навчання.
		принцип адаптовано високого рівня складності навчання	передбачає адекватний генотипу студентів високий теоретичний рівень викладання (зміст, прийоми, методи)
6.Особистісний рівень		принцип самостійності	орієнтовує на оптимально-індивідуальне, максимально-незалежне формування необхідних знань кожним суб'єктом учіння.
		принцип активності	- це зустрічна самомобілізація внутрішніх розумових сил суб'єктів навчання, прояв невтомної працьовитості, жаги до знань.

Загалом, завершуючи аналіз напрямів дослідження провідних принципів відбору змісту освіти на різних рівнях його формування необхідно вказати, що серед принципів формування змісту освіти провідними виступають: принцип відповідності змісту освіти у вимогам розвитку суспільства, науки, культури і особистості; принцип доступності і природовідповідності змісту освіти; принцип гуманізації освіти; принцип науковості; принцип виховного навчання; принцип оптимізації обсягу навчального навантаження; принцип диференціації; принцип гуманітаризації; принцип індивідуалізації; принцип адаптовано високого рівня складності навчання; принцип самостійності; принцип активності. Як вже зазначалося, зміст загальнопедагогічної підготовки є компонентом складної системи змістового відображення педагогічної освіти і залежить від закономірностей, принципів, правил та механізмів, що діють при формуванні її змісту. У зв'язку з чим, при обґрунтуванні принципів формування змісту загальнопедагогічної підготовки важливе значення відіграє не тільки рівень теоретичної розробленості питань визначення принципів формування змісту освіти, а й дослідження та обґрунтування принципів формування змісту професійної педагогічної освіти.

Професійна педагогічна освіта повинна володіти інституційною структурою, яка в змозі забезпечити людині неперервну освіту впродовж всього його життя, а також можливість ефективної міграції в інші галузі освіти. Це знаходить віддзеркалення в провідних загальнопедагогічних принципах відбору змісту професійної освіти, таких як:

- континуальність, що визначає безперервний характер сучасної освіти;
- багаторівневість професійних освітніх програм, що характеризує наявність багатьох рівнів і ступенів базової професійної педагогічної освіти;
- додатковість базової і післядипломної професійної педагогічної освіти;
- маневреність професійних освітніх програм, що передбачає можливу зміну людиною на тому або іншому етапі життєвого шляху того або

- іншого ступеня професійної освіти, галузі професійної діяльності або здобування паралельної професійної освіти;
- індивідуалізація професійної педагогічної освіти, що передбачає його особистісну зорієнтованість;
 - спадкоємність професійних освітніх програм, що забезпечує вільне просування фахівця в професійному освітньому просторі, від початкової професійної підготовки до післядипломної освіти;
 - інтеграція професійних освітніх структур, що відображає міжгалузеву орієнтацію професійної освіти;
 - системність і послідовність як загальний дидактичний принцип оформлення професійної педагогічної освіти.

Загальнопедагогічні принципи виконують в професійній педагогічній освіті реалізуючу роль і дозволяють використовувати вже готову і різноманітну палітру методів і прийомів для ефективного формування змісту загальнопедагогічної підготовки.

Специфіка принципів формування змісту загальнопедагогічної підготовки може бути осмислена в контексті сучасного соціально-економічного положення країни і стану національної системи освіти, багаторівневого змісту професійної педагогічної освіти, об'єкту і суб'єкту педагогічної діяльності, засвоєння педагогічного досвіду. Формування змісту загальнопедагогічної підготовки передбачає набуття майбутніми вчителями комплексу педагогічних знань, умінь навичок, а також особистісних якостей, необхідних в професійній педагогічній діяльності. Тому специфічними принципами формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, на нашу думку, можуть виступати: принцип відповідності змісту загальнопедагогічної підготовки вимогам суспільства, розвитку науки, культури і особистості, що передбачає володіння сучасною методологією обґрунтування рішень і вибору стратегії педагогічної

діяльності з урахуванням загальнолюдських цінностей особистісних, державних, регіональних та інших інтересів; принцип системності – розгляд освіти і його основних компонентів як педагогічної системи; принцип модularity, зорієнтований на виділення в курсі обов'язкових блоків змісту, характер зв'язку між якими може бути різним; принцип варіативності, що передбачає максимальне врахування індивідуальних особливостей професійного становлення тих, що навчаються; принцип практикозорієнтованості – використання отриманих педагогічних знань для розв'язання типових проблем навчання та виховання в професійній діяльності вчителя; принцип індивідуалізації, що передбачає створення умов для особистісної орієнтації студентів в освітньому середовищі, з метою ціннісного самовизначення і особистісного усвідомлення студентами ідей гуманістичної освітньої парадигми; основ педагогічної діяльності; принцип професійної спрямованості – врахування специфіки майбутньої професійної діяльності, застосування педагогічних знань для аналізу і прогнозування ефективності педагогічного процесу.

Таким чином, через розгляд принципів відбору змісту освіти на різних рівнях його формування, нами були конкретизовані основні принципи формування змісту загальнопедагогічної підготовки, яка є компонентом професійної педагогічної освіти. Специфічними принципами формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя виступають принцип відповідності змісту вимогам суспільства, розвитку науки, культури і особистості; принципи системності, модularity, варіативності, практикозорієнтованості, індивідуалізації, професійної спрямованості.

2.3. Аналіз реалізації змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя в педагогічних вищих навчальних закладах України

Не викликає сумніву, що в наш час вчитель повинен мати цілісний науковий світогляд, по суті власну філософію освіти, яка має слугувати йому базою для поглибленого розуміння призначення педагогічної діяльності,

надавати їй особистісний сенс, розкривати його індивідуальність як професіонала.

Дана тенденція формується через усвідомлення та засвоєння педагогічних знань і вмінь, детермінованих гуманістичними орієнтаціями. Система педагогічних знань, умінь і навичок, набуття досвіду педагогічної та пошукової діяльності в професійній сфері, а також формування ціннісних основ педагогічної праці визначають зміст загальнопедагогічної підготовки, що знаходить відображення в освітніх стандартах, навчальних планах та навчальних програмах.

Як показує досвід, процес демократизації освіти не може бути нерегульованим, крім того виникла небезпека руйнування або ж деформації єдності освітнього простору, що загострила питання про стандарт освіти. У напрямку оновлення організації навчання фахівців, в першу чергу, вчителів, розпочався перехід до рівневої освітньо-кваліфікаційної підготовки. В урядових документах зазначається: “в сучасних умовах позачерговим завданням педагогічної освіти є організація, розвиток і функціонування в країні єдиної системи безперервної освіти” [134, с. 2].

Положення про необхідність державних стандартів, їх сутність і завдання було окреслене Законом України “Про освіту”. В статті 15 якого сказано: “Державні стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання освіти [108, с.3]. Відповідно до статті 30 Закону України “Про освіту” було запроваджено ступеневу підготовку, що повинна сприяти доступності всіх видів педагогічної освіти й створювати умови для повного задоволення потреб кожної особистості визначено, що в Україні встановлюються такі освітньо-кваліфікаційні рівні: кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр [108, 197].

Згідно „Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір” „...зміст педагогічної освіти з відповідних спеціальностей для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається галузевими стандартами вищої педагогічної освіти та стандартом вищої освіти вищого навчального закладу...” [134, с.3]

Державні стандарти освіти розробляються окремо з кожного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня і затверджуються Кабінетом Міністрів України. Вони підлягають перегляду та перезатвердженню не рідше, як один раз на 10 років [197].

Державний стандарт освітньої та фахової підготовки є документом взаємних зобов'язань, з одного боку, – держави, що гарантує певний обсяг освітніх послуг, а з іншого боку, – тих, хто має їх отримати і претендує на одержання документа про відповідний рівень освіченості. Державний стандарт певного напрямку фахової освіти включає: базові навчальні плани, освітньо-професійні програми, освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівця. Надаючи, згідно Закону України “Про освіту” (стаття 46) вищим закладам освіти певні автономні права щодо визначення змісту освіти [108, с.9], держава в той же час регламентує і контролює обов'язковий фундаментальний обсяг змісту освіти. Традиційно цей обсяг у вітчизняній теорії змісту освіти пов'язують з орієнтацією на відповідність професіограмам і кваліфікаційним характеристикам. Такі ж підходи до ідентифікації емпіричним шляхом комплексної характеристики “ідеального вчителя” були розпочаті в історії західної педагогічної освіти В.Чартером і Д.Веплзом ще в 20-х рр. ХХ ст. і в наш час західні вчені продовжують напрацьовувати варіанти моделей і професіограм ідеального вчителя, який здійснює ідеальну педагогічну діяльність [31, 95].

Із 1980 року підготовка фахівців усіх напрямків вищої освіти почала проводитись відповідно запроваджених Міністерством освіти колишнього Радянського Союзу кваліфікаційних характеристик. Кваліфікаційні характеристики як держаний документ визначали вимоги до змісту праці

даної професії і модель особистісного потенціалу фахівця для здійснення професійної діяльності. Вони в той час складались із наступних розділів: “Загальні вимоги до спеціаліста”, “Вимоги до знань спеціаліста”, “Вимоги до умінь спеціаліста”.

Формування єдиного освітнього простору передбачає визначення того мінімального обсягу професійно-педагогічних знань, не маючи яких випускник вузу не може отримати сертифікат про освіту. З цієї точки зору впровадження нових стандартів вищої педагогічної освіти можна тільки вітати. Але їх впровадження в реальний процес підготовки майбутнього вчителя зумовило низку проблем, що потребують вирішення: уточнення цілей педагогічної освіти; відбір змісту професійно-педагогічної підготовки тощо. Особливої уваги вимагають технології впровадження нових стандартів в освітній процес ВНЗ. Чітке визначення цілей дозволяє уточнити критерії оцінки ступеня готовності випускника педвузу до професійної діяльності, допоможе організувати цілісний процес навчання вчителя на інтегративній основі, що означає педагогізацію всіх навчальних дисциплін, що вивчаються в вузі.

Системоутворювальною детермінантою розробки нормативних освітніх документів виступає формування педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя, що вимагає досягнення збалансованості обсягу годин, що відводяться на вивчення всіх навчальних дисциплін у вузі. Проте в державному освітньому стандарті (ДОСі) це положення поки що не отримало належного висвітлення, оскільки, як довело проведенне дослідження, навіть на вивчення педагогічних дисциплін на різних факультетах відводиться різна кількість годин(данні за 2005 – 2006н.р).

На основі аналізу навчальних планів столичного (НПУ імені М.П.Драгоманова) та регіональних вузів (Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка), (Глухівський державний педагогічний університет (Сумська обл.) була складена відповідна таблиця, що доводить дане твердження (див табл. 5)

Таблиця 2.6

Планування змісту загальнопедагогічної підготовки
(на прикладі навчальної дисципліни "Педагогіка")

Спеціальність Назва вnz	Мова та література (іноземна мова)			Українська мова та література			Біологія		
	Всього год	Педагогіка	Відсот	Всього год	Педагогіка	Відсот	Всього год	Педагогіка	Відсот
Проект державного освіт стандарту	9288	180	1,94%	7236	216	2,99%	4050	162	4%
НПУ імені М.П. Драгоманова (м.Київ)	8856	180	2,03%	6408	180	2,8%	7236	189	2,6%
СДПУ імені А.С.Макаренка (м. Суми)	8262	162	1,97%	7182	216	3,0%	6534	108	1,65%
ГДПУ(м. Глухів)	6350	270	4,25%	7067	228	3,2%	7047	243	3,44%

Аналіз табл. 2.6 дає змогу стверджувати, що на вивчення педагогіки в межах одного вузу, але різних спеціальностей, в межах різних вузів, але однієї спеціальності відводиться різна кількість годин.

Аналіз даних, поданих у таблиці 2.6 засвідчує, що кожен вуз має можливість вносити корективи щодо кількості годин, які відводяться на вивчення культурологічних, психолого-педагогічних і базових (предметних дисциплін). Таким чином, можна вести мову про певну дискредитацію основної ідеї стандартизації – створення єдиного освітнього простору. В той же час така розбіжність у складанні планів є процесом неоднозначним. З одного боку, це, начебто, може носити негативний характер: існування центральних і регіональних варіантів стандартів по блоку педагогічних дисциплін. З іншого боку, розробка власних стандартів відбувається на принципах регіоналізації, врахування відповідних соціальних умов.

Кількість годин визначає і обсяг навчальних предметів, модернізація змісту педагогічних дисциплін, що пропонується ДОСом, потребує,

передусім, експертної оцінки фахівців та наступного корегування, тому що перехід на нові стандарти – це довготривалий процес корінного оновлення цілей, змісту, форм, методів та критеріїв оцінки результатів педагогічної освіти. Запровадження нових стандартів освіти є важливим в тому плані, що це допоможе враховувати особистісно-орієнтовану спрямованість навчання, сприятиме становленню справжніх суб'єкт-суб'єктних відношень в освітньому процесі педагогічного вузу.

На основі проведеного аналізу встановлено, що основним завданням є відпрацювання єдиної позиції педагогів-дослідників, теоретиків і практиків, педагогічної громадськості в першу чергу з наступних питань: наукового обґрунтування навантаження для студентів різних спеціальностей; розробці системи діагностики професійної готовності майбутніх вчителів за предметами педагогічного циклу.

Це дасть можливість ідентифікувати і конкретизувати основні підходи до вивчення будь-якого педагогічної дисципліни, а саме: до визначення мети курсу, побудови його змісту, виявлення шляхів і способів реалізації останнього, до розробки аналітико-діагностичної системи, що встановлює ступінь успішності педагогічного процесу.

Нові дослідження в галузі філософії освіти, теорії, історії та методології педагогіки, теорії та практики функціонування та розвитку освітніх установ надзвичайно актуалізували проблему способів подання наукових знань в навчальних курсах педагогічних дисциплін.

Найвагомішу роль, як вже зазначалося, у здійсненні професійно-педагогічної підготовки вчителя відіграють цикл педагогічних дисциплін, тобто процес формування системи педагогічних знань, умінь і навичок, які необхідні майбутньому вчителю в його професійній діяльності. Стисло охарактеризуємо ці дисципліни.

Провідна навчальна дисципліна — «Педагогіка». У професійно-педагогічній підготовці майбутніх вчителів особливе місце посідає педагогіка як навчальний предмет. Вона відіграє особливу роль в інтеграції

педагогічних знань, які також представлені в педагогічній психології, методиках, виробничій практиці. Теоретична узагальненість цієї науки служить фундаментом для формування особливого професійного світобачення майбутнього вчителя і допомагає у виконанні передбачених освітньо-кваліфікаційною характеристикою функцій та у прийнятті грамотних професійних рішень.

Сама назва курсу говорить про його спрямованість — забезпечити теоретико-практичну підготовку до самостійної педагогічної діяльності. Коло питань, що висвітлюються в курсі — науково-педагогічні знання як теоретико-методичний фундамент практичної діяльності педагога; виховання як взаємодія загальнолюдського, конкретно-історичного і національного компонентів культури у процесі становлення особистості; освіта як основа загальної культури індивіда; навчання як безперервний і цілісний процес розвитку особи; цілісність навчально-виховного процесу в освітніх установах; взаємодія школи, сім'ї, установ додаткової освіти у вихованні дітей; зв'язок вивчення педагогічної науки з практикою виховання, освіти і навчання. Курс педагогіки займає основоположне місце у системі професійно-педагогічної підготовки, відіграє інтегруючу роль у формуванні особистості майбутнього вчителя, є базисним для сприйняття студентами циклу гуманітарних, соціально-економічних дисциплін, спеціальних предметів і фахових методик, закладає основи педагогічної інтеграції.

У сучасних соціокультурних умовах суттєво переглядається зміст курсу педагогіки: посилюється гуманістичні аспекти, координуються внутрішньо- та міжпредметні зв'язки. Опанування розділів курсу передбачає розгляд процесів розвитку вітчизняних і зарубіжних педагогічних учень, загальних основ педагогіки, проблем дидактики, теорії виховання, принципів організації педагогічного процесу, завдань, форм і методів діяльності педагога [209].

„Вступ до педагогічної професії” є свого роду пропедевтикою, професійно-орієнтуючим курсом, покликаним вже на початковому етапі

навчання знайомити майбутніх фахівців із специфікою педагогічної професії і системою підготовки до неї, з типами освітніх установ, в яких їм належить працювати, стимулювати професійно-особистісний розвиток і самовиховання майбутніх педагогів, сприяти адаптації першокурсників до умов навчання у вищому закладі, свідомого й активного включення в самостійну, навчальну, наукову, громадську діяльність, забезпечує початкову підготовку до проведення педагогічної практики [179]. При вивченні курсу особлива увага приділяється вивченню наступних питань: особистість школяра як об'єкт і суб'єкт виховання, особистість педагога як суб'єкта самовиховання, освітньо-виховні установи як об'єкти педагогічної діяльності.

В курсі «Історія педагогіки» вивчається розвиток світового педагогічного процесу, теорії і практики виховання і навчання в різні історичні періоди. Завдання курсу – виробити у студентів уявлення про цілісний історико-педагогічний процес розвитку людської думки незалежно від регіонів, соціальних структур, формувати історико-педагогічну свідомість.

Основні питання, що розглядаються в курсі: виховання як історико – педагогічний процес; генезис педагогічних концепцій, теорій, понять; обумовленість цілей, змісту та методів організації педагогічної діяльності суспільно-історичними обставинами; оптимальні педагогічні методи й прийоми, розроблені прогресивними педагогами; різноманіття підходів в системі освіти різних країн; кращі педагогічні традиції світової і вітчизняної освіти [64].

Ознайомленню з основними елементами педагогічної майстерності, інноваційними педагогічними технологіями, формуванню комунікативної компетенції, потребі професійно займатися самовихованням, самовдосконалюватися сприяє інтегрований курс „Основи педагогічної майстерності”. Мета курсу в сучасних соціокультурних умовах – узагальнення і синтез педагогічних знань та практичних умінь із педагогіки, фахових методик у процесі підготовки до педагогічної практики, формування

уявлень про цілісний гуманістичний і творчий характер педагогічної діяльності, розвиток креативних педагогічних здібностей.

У добу реформування країни, становлення нових соціально-економічних основ її розвитку все актуальнішим стає завдання побудови нових відносин між суспільством та особистістю. Пошук оптимальних шляхів соціалізації особистості та її соціальний захист стають першочерговими завданнями людинознавчих дисциплін. В умовах соціокультурної реальності важливе значення в підготовці майбутніх учителів до педагогічної діяльності набуває курс „Соціальна педагогіка”. Особливе значення має розробка теоретичних основ соціальної педагогіки з урахуванням сучасної соціально-економічної ситуації, досвіду вітчизняної та світової соціально-педагогічної практики.

Провідними завданнями пропонованого курсу є формування професійно-орієнтованого світогляду майбутніх спеціалістів; розкриття основних теоретичних положень соціально-педагогічної діяльності, обґрунтування змісту провідних напрямів соціально-педагогічної діяльності з представниками різних соціальних груп; створення оптимальних умов для соціалізації підростаючого покоління [259, с.100].

З метою забезпечення ґрунтовної обізнаності студентів із скарбницею педагогічної мудрості нашого народу, формування в них національної духовності, світогляду, характеру вивчається курс „Українська етнопедагогіка”. Завдання курсу етнопедагогіки: сформувати у студентів чітку систему знань про українську народну педагогіку (її сутність, зміст, структуру, функції, походження, самобутність, ментальність тощо); навчити майбутніх учителів раціонально користуватися повним арсеналом української народної педагогіки в поєднанні із загальнолюдськими педагогічними здобутками як у школі, так і поза нею, в тому числі у здійсненні педагогічного всеобучу батьків; забезпечити засвоєння студентами технології роботи з етнопедагогічним матеріалом (збирання, систематизація, проведення досліджень), формування у них вмінь аналізу фактичного матеріалу з народної педагогіки для впровадження його у власну

професійну діяльність; виховувати у студентів патріотизм, толерантне ставлення до інших народів, формувати почуття національної гордості й людської гідності, плекати риси гуманності й демократизму, розвивати творче педагогічне мислення, формувати уміння поповнити знання з етнопедагогіки і на їх основі вдосконалювати культуру педагогічної праці [244, с.314].

Для майбутнього вчителя важливим є також вивчення курсу „Порівняльна педагогіка”, що залучає студентів до порівняльного аналізу основних тенденцій у розвитку шкільної і вузівської педагогічної освіти, цінностей виховання в сучасному глобалізованому світі.

Звичайно, кожний навчальний курс має власний предмет дослідження, проте всі складові професійної парадигми повинні бути єдині в реалізації найважливішого завдання – підготовки вчителя.

Зміст та структура педагогічних дисциплін, а також технологія їх викладання повинні створювати сприятливі умови для розвитку особистості майбутнього вчителя. На першому етапі навчання у вузі (I—III курси) педагогічні дисципліни („Педагогіка”, „Історія педагогіки”), виступають як засіб професійної підготовки. Вони створюють умови для розуміння студентами того, що являє собою їхня майбутня професійна діяльність, для усвідомлення свого „Я”, для оволодіння власною технологією праці. Вчитель має потребу не тільки і не стільки в уміннях і навичках, скільки в узагальнених на високому рівні знаннях, в творчому мисленні, загальній культурі, на базі яких формується педагогічна свідомість, поведінка і дія. Ось чому на другому етапі (IV—V курси) ведеться теоретико-методологічна підготовка. Таким чином, педагогічні дисципліни покликані розвивати професійно значущі якості особистості педагога, його педагогічну свідомість і поведінку.

Актуальною проблемою підготовки фахівця – педагога залишається єдність теоретичної й практичної підготовки, навчальної та науково-

дослідницької діяльності студентів і викладачів, що в цілому забезпечує багатоаспектну готовність педагога до професійної діяльності.

У результаті загальнопедагогічної підготовки вчитель має оволодіти необхідним арсеналом знань, умінь і навичок, які дозволять йому успішно здійснювати професійну діяльність. Тому найважливіше місце в професійній підготовці майбутніх фахівців займає педагогічна практика, на яку (за стандартом) відводиться 20 тижнів. У нашому дослідженні ми детальніше зупинимося на характеристиці її функціонально-змістовної спрямованості. Педагогічна практика призначена до того, щоб стимулювати професійно-особистісний розвиток фахівця і забезпечити його підготовку до самостійної професійної діяльності. Педагогічна практика носить безперервний характер і охоплює наступні її види:

- *пропедевтична, ознайомлювальна* (1 курс) – знайомство з різними типами освітніх установ, вивчення основних напрямків роботи сучасної школи;
- *навчально-педагогічна* (2-3 курс) – оволодіння базовими професійними вміннями, розвиток позитивної мотивації до професійної діяльності;
- *літня педагогічна практика* (3 (2) курс) – розширення і поглиблення професійно – педагогічних знань, набутих за трирічний період вивчення психолого-педагогічних дисциплін, вивчення особливостей поведінки дітей в умовах тимчасового колективу;
- *навчально-виховна* (4-5курс) – узагальнення, систематизація і поглиблення загальнопедагогічних знань, умінь навичок, а також виконання основних професійних обов'язків педагога під керівництвом методистів-вчителів, розвиток індивідуального стилю діяльності і поведінки [226, с.6].

Щоб забезпечити підготовку майбутніх педагогів до виконання різноманітних функцій вчителя, їх діяльність в процесі практики повинна носити багатофункціональний характер. Основними видами діяльності студентів в період практики є: *аналітична* діяльність (вивчення і аналіз

досвіду школи, вчителів вихователів), *діагностична* (вивчення учнів, діагностика рівня їх фізичного, розумового, етичного розвитку), *проектувальна* (розробка планів, проектів педагогічної діяльності), *конструктивна* (організація і проведення різноманітних форм і видів навчально-виховної діяльності), *контрольно-оцінна* (аналіз і оцінка результатів тестування по предмету спеціалізації, контрольних і інших видів самостійних творчих робіт), *рефлексивна* (аналіз своєї діяльності і поведінки, досягнень і труднощів, особистісних якостей в період практики), *навчально-дослідницька і науково-пошукова* (організація дослідно-експериментальної роботи, збирання емпіричного матеріалу для курсових і дипломних робіт) [4, с.78].

Узагальнюючим показником ефективності педагогічної практики може виступати всебічний аналіз особистості студента – майбутнього вчителя, сформовані у нього особистісна і професійна позиція, ціннісні орієнтації, досягне ний рівень вихованості і освіченості, характер самоствердження, наявність постійної потреби в самовдосконаленні.

Стан наукових знань відображають програми, підручники, методики, зміст котрих змінюються під впливом науково-технічного прогресу та культурно-історичних умов.

У даний час навчальна програма з педагогіки (як і будь-якої іншої навчальної дисципліни) регламентується “Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” (від 23 листопада 1993 р.) як нормативний документ, що визначає місце навчальної дисципліни в реалізації освітньо-професійної програми підготовки, її зміст, послідовність, організаційні форми вивчення та вимоги до знань і вмінь студентів.

Навчальні програми нормативних дисциплін входять до комплексу документів Державного стандарту освіти, розробляються й затверджуються як його складові, а навчальні програми вибіркового дисциплін розробляються і затверджуються вищим закладом освіти.

Традиційно структура навчальної програми передбачає наявність таких компонентів:

- пояснювальна записка (в ній розкриваються основні завдання вивчення даної навчальної дисциплін, характеризується структура програми, мотивується логіка вивчення розділів і тем, висвітлюються методологічні засади навчального курсу, даються методичні поради щодо вивчення навчальних дисциплін);

- тематичний виклад змісту навчальної дисципліни (послідовно представлені всі теми навчального предмету і основні положення, поняття і факти, які мають бути висвітлені в процесі їх вивчення);

- загальний список літератури (подається література, в якій розкривається зміст навчальної дисципліни).

Курс педагогіки, як вже було зазначено, займає основоположне місце у системі професійно-педагогічної підготовки, відіграє інтегруючу роль у формуванні особистості майбутнього вчителя, є базисним для сприйняття студентами циклу гуманітарних, соціально-економічних дисциплін, спеціальних предметів і фахових методик, закладає основи педагогічної інтеграції. Результати впровадження програми навчального курсу “Педагогіка”, розробленої на кафедрі теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (укладачі Л.Вовк, О.Падалка, Г.Панченко) [207], доводять її особистісно - зорієнтовану спрямованість. Як зазначається в пояснювальній записці „...програма курсу „Педагогіка” побудована таким чином, щоб шляхом особистісно-орієнтованого навчання і виховання студентів підвести їх до усвідомлення, осмислення цілей навчання і виховання... Вивчення теорії та історії педагогіки...має наблизити майбутнього учителя до громадянських цінностей педагогічної професії...Семінарські, лабораторні заняття та програма для самостійної роботи разом із завданнями педагогічної практики переслідують не лише мету забезпечення змістовно-інформаційного саморозвитку

студентів, а й сприяють індивідуально-творчому підходу до самостійного вироблення студентом професійного становлення”[207, с.4].

Автори програми ставили за мету, щоб увесь навчальний процес був організований так, щоб студент без примусу прагнув до систематичного, активного, самостійного набуття знань і при цьому був здатний реально оцінювати стан своєї підготовки, відчувати позитивні емоції не тільки від відмінної оцінки, а й від процесу самого навчання. Тематика лекційних, семінарських, лабораторних занять, рекомендованих тем для самостійного опрацювання студентами свідчить про невичерпні можливості для формування педагогічних знань і вмінь, структурування та ієрархії системи ціннісних орієнтацій майбутніх учителів. Таких результатів можна досягти впровадженням у навчальний процес нових прогресивних технологій навчання, зокрема, рейтингової системи діагностики якості підготовки кадрів.

Дана програма складається з трьох модулів: „Загальні основи педагогіки”, „Теоретичні основи процесу навчання” і „Теорія виховання”. Кожний модуль містить понятійний апарат теми, список літератури, план відповідного семінару або практичного заняття, а також завдання для самостійної роботи. Подані завдання носять не тільки репродуктивний характер, а й творчий. З метою контролю засвоєння навчального матеріалу до кожного модуля розроблені тестові завдання, диференційовані за ступенем складності.

В основу програми закладені всі компоненти готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності (мотиваційно-ціннісний, комунікативно-інформаційний, операційно-компетентісний, креативний і рефлексивний), які реалізуються через зміст лекційного курсу. Засвоєння лекційного матеріалу першого модуля “Загальні основи педагогіки” забезпечує ознайомлення студентів з проблемами педагогічної науки. Особлива увага приділяється гуманістичній природі педагогічної професії, визнанню цілісного, гармонійного розвитку дитини основною метою педагогічної діяльності. У другому модулі “Теоретичні основи процесу навчання”

висвітлюються проблеми змісту освіти, цілісності навчально-виховного процесу, його двобічності, заснованої на взаємодії вчителя і учня, розкривається сутність гуманістичних інноваційних технологій навчання, зокрема особистісно-орієнтованої, а також діалогічних, евристичних форм організації урочної і позаурочної навчально-пізнавальної діяльності учнів. У модулі “Теорія виховання” наголошується на принципах гуманізму, культуровідповідності і природовідповідності, індивідуального підходу у вихованні, формуються уміння реалізації принципів виховання, орієнтованих на розвиток особистості вихованця (гуманізації, опори на позитивне, прикладу, особистісного підходу тощо), стимулювання самовиховання і саморозвиток. Особливе значення для формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності має тема “Формування базової культури особистості”. Студенти засвоюють поняття “базова культура”, сутність якої складає культура життєвого самовизначення, економічна культура і культура праці, політична, демократична, правова, інтелектуальна, моральна культура, культура спілкування, екологічна, художня, фізична культура; культура сімейних стосунків [207, с.27]. Її ядром є загальнолюдські цінності, знання, уявлення, уміння, досвід творчої діяльності і спілкування.

Функції класного організатора, засади конфліктології, культура міжстатевого виховання, гуманістичні цінності сімейного виховання – ці питання студенти теж розглядають у процесі викладання теорії виховання.

У ході семінарських, практичних занять у майбутніх учителів формується гуманістичне та гуманітарне мислення, здатність до аналізу педагогічних явищ і подій. Зокрема, на семінарському занятті “Методологія і методи науково-педагогічних досліджень” студенти засвоюють основні положення особистісно-орієнтованого, антропологічного, діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного підходів, вчать здійснювати теоретичне осмислення емпіричних явищ і фактів, використовувати інші методи (напр., математичні) дослідження. Акмеологічність педагогічної науки розкривається при вивченні теми “Сутність педагогічної діяльності”, де належна увага приділяється таким

поняттям як „професійний ріст вчителя”, „педагогічна умілість”, „педагогічна майстерність”, „педагогічна творчість і новаторство”, маючи за мету формування у студентів прагнення до професійного росту та самовдосконалення. На семінарських заняттях з теорії навчання студенти засвоюють сутність змісту освіти, визначають переваги і недоліки різних видів навчання. На практичних заняттях з теорії виховання студенти усвідомлюють гуманістичний характер процесу виховання, вчать вирішувати конфліктні ситуації, оволодівають методичними основами діалогової і полідіалогової взаємодії. Методологічним підґрунтям для проведення лабораторних занять, окрім вище перерахованих, виступає діяльнісний підхід. Саме на лабораторних заняттях засвоюються і застосовуються педагогічні знання і вміння розпізнавального, оцінного, перетворювального, контрольного-корегуючого характеру, здійснюється аналіз педагогічних подій і явищ.

Формуванню практичних навичок, окремих компонентів готовності, зокрема, мотиваційно - ціннісного, креативного і рефлексивного, сприяє вивчення студентами тем, запропонованих для самостійного опрацювання (наприклад: “Творчий характер педагогічної діяльності вчителя”, “Індивідуально-особистісна виховна взаємодія вихователя і вихованців”, “Рівні самовиховання та їхні критерії” та інші). Підготовка до перевірки знань здійснюється за заздалегідь визначеним переліком орієнтованих питань, визначених завдань щодо виконання самостійних письмових робіт. У ході самостійної підготовки студенти також готуються до дискусій за запропонованими питаннями, опрацьовують рекомендовану для обов’язкового та поглибленого вивчення літератури, яка має яскраво виражену гуманістичну, антропологічну, культурологічну, акмеологічну спрямованість. Показниками засвоєння курсу є знання студентами основних ідей, положень та концепцій педагогічної теорії, їх уміння аналізувати педагогічні явища, робити адекватні обґрунтовані висновки та узагальнення, а також сформована переконаність у тому, що педагогічна діяльність як метадіяльність покликана управляти іншими людьми, а тому має бути гуманістично спрямованою, мати як громадянську, так і особистісну значущість; вміння діагностувати рівень розвитку особистості і колективу,

проекувати навчальний і виховний процес індивідуального становлення вихованців.

Отже, вивчення курсу сприятиме цілісності і гармонійності засвоєння навчального матеріалу, спрямовуватиме систему набутих студентами педагогічних знань і вмінь на формування активної професійної позиції, усвідомлення, осмислення цілей та цінностей навчання і виховання, забезпечуватиме формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя, необхідних для професійної діяльності, серед яких чільне місце належить творчій самостійності студента, стимулюватиме професійний саморозвиток.

Реалії сьогодення вимагають, щоб акцент завдань загальнопедагогічної підготовки вчителя ставився б не лише на освоєнні системи педагогічних знань, але й формуванні ціннісного відношення до них як основи професійної рефлексії майбутнього вчителя.

Результати впровадження програми навчального курсу “Історія педагогіки”, розробленої на кафедрі теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (укладачі Л. Вовк, О.Падалка, Г.Панченко) [64], підтверджують ціннісну спрямованість змісту цієї навчальної дисципліни. Як зазначається в пояснювальній записці „метою курсу історії педагогіки є вивчення становлення і розвитку з позицій цілісного концептуального підходу історико-педагогічного процесу в межах світових цивілізацій і регіонів України: гуманістичних особливостей систем освіти, виховання, педагогічних теорій, концепцій, педагогічних поглядів, світоглядного плюралізму, педагогічних явищ; з’ясування можливостей впливу національних і світових історико-педагогічних традицій на дальшу перспективу еволюції теорії і практики педагогіки в умовах формування світової цивілізації XXI ст.”[64, с.53].

Курс складається з 4 модулів: 1) „Історія педагогіки як галузь педагогічного знання і як навчальна дисципліна. Концептуальний зміст і прогностичне значення”; 2)“Вітчизняна і світова історія освіти, думки і моралі з прадавніх часів до новітнього періоду”; 3)“Україна і світ. Освіта,

мораль, педагогічний пошук (XVIII – XX століття)”; 4) 1 підсистема – „Теорія і практика освіти, виховання і навчання в Україні в контексті світового і цивілізаційного освітнього розвитку (II пол. XIX – I пол. XX століття)”; 2 підсистема – наукові та організаційні засади вітчизняної освіти та систем освіти різних країн I пол. XX – II пол. XXI ст.. Педагогічні концепції демократичної спрямованості. Їх автори”.

Тематика лекційних, семінарських, лабораторних занять, рекомендованих тем для самостійного опрацювання студентами свідчить про ще не до кінця розкритий потенціал у визначенні ієрархії та структуруванні системи ціннісних орієнтацій, формування педагогічних знань і вмінь майбутніх учителів.

Методологічну основу курсу "Історія педагогіки" складає класична вітчизняна і зарубіжна педагогічна спадщина. Рекомендована структура історії педагогіки як складової єдиного світового педагогічного процесу, заснованого на загальнолюдських цінностях, що є підґрунтям світової педагогічної культури, забезпечує цілісність формування гуманітарного концептуального мислення, контекстність сприйняття педагогічних знань.

Засвоєння лекційного матеріалу курсу забезпечує ознайомлення студентів з проблемами історії педагогічної думки в руслі культурних, моральних цінностей, формує уявлення про інтеграцію педагогічних і аксіологічних знань.

Апробація програми в педагогічному процесі в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова свідчить про об'єктивне і всебічне вивчення студентами життя і діяльності великих педагогів Я.А. Коменського, Г. Сковороди, М. Корфа, М. Драгоманова, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших, яке здійснюється з позицій цілісного концептуального підходу в контексті розвитку культурно-освітнього процесу і не зводиться до однозначних висновків і суджень [64, с. 59-61].

Аксіологічний характер відбору змісту освіти розкривається через його гуманізацію і демократизацію, диференціацію та індивідуалізацію відповідно до можливостей та інтересів студентів, відображення в змісті освіти національної культури, традицій народної педагогіки (наприклад, семінарські заняття на теми „Родинні і громадські цінності українського народу в системі виховних традицій”, „Педагогічна антропологія. Автори та спадкоємці”, „Учитель. Генезис педагогічної освіти (світовий і вітчизняний досвід)”

Даний курс сприяє розвитку у майбутніх учителів гуманітарного мислення, творчого стилю діяльності, уміння аналізувати педагогічну дійсність з аксіологічного, антропологічного, акмеологічного поглядів. Система освітніх і педагогічних завдань, яка пропонується майбутнім учителям, сприяє розвитку гуманістичних орієнтацій, знань і вмінь, особистісних якостей, педагогічного мислення з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента.

Зміст загальнопедагогічної підготовки у педагогічному вузі повинен будуватися таким чином, щоб для кожного студента була створена ситуація забезпечення умов, при яких його перехід до практичної діяльності був би продовженням набутих у вузі знань, умінь і навичок.

Натомість, інтеграція знань з історії та теорії педагогіки, на наш погляд, не завжди сприяє ґрунтовності загальнопедагогічних знань майбутніх учителів, не забезпечує повною мірою високий рівень узагальнень і широке перенесення їх на інші педагогічні та спеціальні дисципліни.

Сьогодні система освіти потребує не удосконалення, поліпшення, а принципових змін. Перші кроки реформування – модернізація змісту освіти, створення альтернативних навчально-виховних закладів. У зв'язку з цим виникає потреба у підготовці та перепідготовці педагогічних кадрів до роботи в умовах реалізації інноваційної політики країни. Тому учасникам навчально-виховного процесу необхідно:

- оволодіти знаннями про варіативні структурні моделі управління, експериментальні школи, заклади освіти, в яких відбувається

- освітня інноваційна діяльність, формуються ринкові відносини; установи та заклади освіти, такі як школи-лабораторії, авторські;
- озброїти пріоритетними принципами відбору педагогічних новацій (гуманістичний, глобалістичний, діалектичний тощо), принципами навчання і виховання (інтеграція, індивідуалізація, диференціація, соціологізація, комп'ютерелізація, культурологія, екологія), навчальними технологіями (проектування, моделювання, тестування, гра тощо);
 - набути вмінь і навичок щодо створення власних інноваційних педагогічних проектів, спрямованих на вдосконалення вітчизняної системи освіти та її науково-методичного й організаційного забезпечення.
 - визначити пріоритетними у виховній роботі діалогові, гуманістичні відносини, формування інтеркультури, культуротворчості учасників навчально-виховного процесу.

У зв'язку з цим нами було розроблено програму спецкурсу для студентів-бакалаврів вищого педагогічного навчального закладу “Альтернативні системи освіти” (див. дод. К). Зміст даного спецкурсу є інтегративним до соціальних та гуманітарних дисциплін, зокрема він спирається на знання слухачів у галузі педагогіки, історії педагогіки, соціології, психології та політології. Провідними засадами формування змісту спецкурсу виступили особистісно-орієнтований, культурологічний, антропологічний, діяльнісний, аксіологічний підходи. Спецкурс включає в себе лекційні, семінарські, самостійні заняття.

В результаті освоєння цього спецкурсу передбачається не тільки розвиток таких якостей особистості, як творча уява, фантазія, прогнозування, вміння відстоювати свою позицію, а й створення в традиційному розумінні цього поняття категорію педагога-дослідника.

На рубежі двох тисячоліть, коли найістотнішою характеристикою суспільства стає рух, постійні зміни та прогрес, в Європі починає

утверджувати концепція багатofакторності та багатоваріативності суспільного розвитку. Процес утвердження нових цінностей та формування нових соціальних стереотипів щодо основних рушійних чинників розвитку суспільства тривалий. Він потребує не тільки часу, а й певного напрямку до створення системи соціальних цінностей. Поряд з розглядом національної системи освіти (тема „Характеристика освітньої системи України.”), пропонується розглядати особливості освіти провідних розвинутих країн(тема „Сучасний стан та перспективи розвитку освіти у провідних розвинутих країнах та в Україні”, „Сучасний світовий освітній простір”.

Концепція відкритості школи щодо суспільства передбачає уточнення пріоритетів і позицій у підготовці вчителя до педагогічній діяльності за нових умов, коли в життєдіяльність школи втягуються нові суспільні угруповання та інституції, втому числі центральний уряд, місцеві органи, громади, батьки. Роль та функції вчителів за цих умов надзвичайно ускладнюються та урізноманітнюються. Це потребує готовності вчителя до взаємовідносин з різними соціальними силами та угрупованнями, які за останній час змінили свій погляди на освіту та виховання. З метою сприяння формуванню у студентів нового (креативного, полікультурного) мислення, яке відповідало б новими вимогам життя ми пропонуємо іншій, альтернативний щодо традиційної системи освіти погляд на організацію педагогічного процесу у загальноосвітній школі.(теми „Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності”, „Моделі організації загальноосвітніх закладів”, „Альтернативні навчально-виховні заклади”).

У нових умовах підготовка вчителя до професійної діяльності має враховувати зміни в учнівському контингенті: сучасні діти за багатьма параметрами значно відрізняються від попереднього покоління. Завдання цілісного підходу до виховання дитини, гармонійного розвитку в школяра духовного і фізичного здоров'я передбачає підготовку майбутнього вчителя до роботи в різнорідному дитячому колективі, де мають враховуватися: рівень обдарованості дитини, її менталітет, особливості соціокультурного

оточення, індивідуальні (психічні, фізіологічні тощо) особливості. Саме з метою спрямування студентів на усвідомлення ними перспективних тенденцій розвитку педагогічної науки, що ґрунтується на кращих світових і національних педагогічних здобутках минулого та новітніх педагогічних ідеях сучасних науковців пропонуються до розгляду теми „Передовий педагогічний досвід. Втілення досягнень педагогічної науки в практику” та „Нові педагогічні та інноваційні технології”.

З метою формування гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних і організаторських умінь студентам пропонується практичні завдання різного рівня складності (наприклад, „Створити власну модель альтернативної школи, визначити провідну концепцію, обґрунтувати вибір педагогічної технології”, „Скласти “портрет” випускника масової школи, виділити типологічні особливості школярів, які навчаються в примусовому режимі пояснювально-ілюстративних технологій навчання”, „Порівняйте задачі систем розвиваючого навчання з задачами традиційного навчання”...

Таким чином, структурування змісту спецкурсу „Альтернативні системи освіти” з позицій особистісно-орієнтованого, культурологічного, аксіологічного, діяльнісного, акмеологічного підходів, спрямований на підвищення ефективності загальнопедагогічної підготовки вчителя при умові, якщо при вивченні спецкурсу переважатимуть гуманістичні соціальні цінності вчительської професії.

Аналізуючи програми з педагогічних дисциплін, ми прийшли до висновку, що загальною науковою основою їх побудови повинні стати філософсько-педагогічні ідеї про освіту як чинник розвитку людини та суспільства; методологія педагогічної науки; провідні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти, що визначають формування загальнопрофесійної педагогічної компетентності, як гармонійного поєднання знань предмету, методики викладання, умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування; становлення суб’єктного досвіду цілісної професійно-педагогічної діяльності

шляхом розв'язання педагогічних задач, а також побудова стратегії професійного та особистісного роста майбутнього педагога.

В наш час не тільки ґрунтовно переглядаються не тільки програми з педагогічних дисциплін, що пов'язано зі змінами ідеології суспільства, всієї системи ціннісних орієнтирів, моральних ідеалів а й створюються нові різноманітні підручники, посібники для студентів, щоб дати їм можливість обирати ті, які відповідають їхнім вимогам, потребам, інтересам, інтелектуальному рівню.

Новий крок в розвитку вітчизняних підручників з педагогіки незалежної України зробили: А. Алексюк, Л. Вовк, В. Галузинський, М. Євтух, А. Кузьмінського, В. Лозова, Н. Мойсеюк, В. Омеляненко, І. Підласий, Г. Троцко, О. Савченко, М. Фіцула, В. Харламов.

Кінець ХХ – початок ХХІ століття позначені тенденціями створення посібників, побудованих з урахуванням модульного принципу, проблемного підходу, діалоговому режиму спілкування. Такі книги передбачають на початку кожного розділу оголошення навчальної мети, всередині основного тексту – питання для самоперевірки прочитаного, в кінці розділу – завдання чи резюме.

Охарактеризуємо окремі із сучасних навчальних книг з педагогіки, що активно використовуються в практиці навчання студентів. Слід зазначити , що більшість підручників, навчальн-методичних посібників з педагогіки мають традиційну структуру, але відрізняються авторськими поглядами на висвітлення проблем навчання, виховання , розвитку особистості.

Із врахуванням змін, які відбуваються в системі громадянських стосунків, орієнтацією на особистісний підхід вивчення педагогіки, в навчальному посібнику „Теоретичні основи виховання і навчання” В. Лозової, Г. Троцко [168], на відміну від фундаментальної „Педагогіки” за ред. Ю.Бабанського [208], розкриваються не лише головні ідеї змісту програмних тем вузівського курсу „Педагогіка”, але з метою формування інтересу до змісту розділів наводяться ситуації, розв'язання яких вимагає від

студента теоретичних знань, їх творчого використання, а також осмислення свого педагогічного досвіду. Завершується кожна тема короткими висновками, питаннями та завданнями для здійснення контролю і самоконтролю, розвитку вмінь розмірковувати, оцінювати, порівнювати, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, аргументувати ті чи інші положення. Разом з питаннями та завданнями автори в окремих випадках пропонують методику вивчення педагогічних процесів, якостей особистості.

Засвоїти теоретичні основи педагогічної науки, розвинути професійне мислення, оволодіти практичними вміннями та навичками, необхідними для ефективної роботи в сучасній демократичній школі допомагає студентам – майбутнім вчителям навчальний посібник „Педагогіка” Н. Мойсеюк [182]. З метою кращого засвоєння логіки і головних ідей матеріалу, що вивчається, формування вмінь конструктивного педагогічного мислення, в кожній темі, окрім інформації, включені завдання для самоконтролю, проблемні і практичні завдання, контрольний тест, список літератури для самоосвіти. Основні відомості курсу викладені в інформаційних компонентах тем. Компактність інформації досягається шляхом структурування знань, виділення головних ідей, використання логічних і графічних схем, точних і відносно коротких формулювань. Як прийом емоційного стимулювання до інформаційного компонента органічно вплетені відомості, факти, приклади, екскурси в історію відносно тих чи інших проблем, влучні вислови. В нашому дослідженні ми зазначали, що професійний розвиток особистості майбутнього вчителя здійснюється якісно і ґрунтовно в умовах, де пріоритетним в змісті педагогічної підготовки виступає аксіологічний компонент, що базується на необхідності освоєння студентом – майбутнім педагогом методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, їх природу, механізми розвитку і способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного вчителя. В названому посібнику велика увага приділяється формуванню методологічної культури

майбутнього педагога (наприклад, параграфи „Суть нової методології педагогіки”, „Загально- і конкретно- наукова методологія педагогіки”), ціннісному ставленню до майбутньої діяльності (параграфи „Аксіологічний підхід до вивчення педагогічних явищ”, „Педагогічні цінності”), також приділяється увага становленню гуманістичної особистості вчителя (параграфи „Гуманістична спрямованість особистості”, „Педагогічна і гуманітарна культура”).

Із врахуванням досягнень сучасної науки і педагогічного досвіду розкриваються загальні засади педагогіки, проблеми дидактики, теорії виховання в російськомовному підручнику українського автора І. Підласого „Педагогика: новый курс”[219]. Ясність, науковість, доступність – саме ці принципи враховуються при викладі матеріалу. З метою розвитку пізнавального процесу кожний розділ поділяється на блоки: інформаційний, поглиблюючий або конкретизуючий, проблемний та блок самоконтролю і корекції. Кожна глава завершується контрольним тестом та списком літератури. Оригінальною для навчальної літератури даного типу є виділення в кожній темі діагностичних індексів, що дозволяє визначити загальний час, необхідний для засвоєння матеріалу. Посібник підтримується комп’ютерною контролюючою програмою „Ордана”, що має аналогічну структуру розподілу матеріалу. Використовуючи програму, студент не тільки засвоїть інформацію, але отримає наочне уявлення про дистанційне навчання, новітні способи програмування та тестового контролю, використання електронно-обчислювальної техніки при вивченні гуманітарних дисциплін.

Загальні засади сучасної педагогіки, теорії навчання і виховання учнів, управління навчально-виховним процесом у загальноосвітній школі з урахуванням сучасних досягнень педагогіки і психології, досвіду розбудови та особливостей сучасного реформування української школи розкрито в навчальному підручнику „Педагогика” М. Фіцули [277]. З метою вивчення, переосмислення та конструктивного використання історико-педагогічних надбань минулого в посібнику подано матеріал з історії виховання, школи і

педагогіки, а також розвитку шкільництва і педагогічної думки в Україні від часів Київської Русі до сьогодення. Велика увага приділяється вивченню зарубіжної педагогіки, майже до кожної глави включено порівняльно – педагогічний параграф (наприклад, параграфи „Напрями, течії зарубіжної педагогіки”, „Зарубіжна педагогіка про мету виховання”, „Зміст освіти зарубіжної школи” тощо).

На культуровідповідності педагогіки відносно кожного окремо взятого народу, на неможливості її відчуження від того, що визначається як національний менталітет, національна традиція, національний характер наголошував видатний психолог і педагог Г. Ващенко: „Система освіти має відповідати перш за все соціально-педагогічному устроєві держави, а також психології народу та його національним традиціям. У всьому цьому український народ має свої відмінності, що відрізняють його від інших народів”[56]. Глибиною рахування з цими істинами і відзначається посібник „Теоретичні основи сучасної української педагогіки” О. Вишневського [59], особливістю якої є те, що філософія української педагогіки (її фундаментальний рівень) подається у вигляді цілісної наукової концепції. Як зазначає в передмові автор: „дидактична мета посібника – сприяти формуванню у студентів *нового* педагогічного мислення, яке відповідало б *новим* вимогам життя” [60, с.11]. І саме тому тут приділяється чимало уваги проблемам реформування освіти, перебудові процесу навчання, а відтак – вибору стратегії, змісту, методів та чинників виховання. Особливістю даної наукової праці є звернення не тільки до основ національно-патріотичного, але й християнського виховання (розділи „Людина в концепції традиційно-християнського виховання”, „Виховання і віра”, „Церква і релігія”).

В оволодінні науковими основами навчання і виховання надає допомогу студентам педагогічних навчальних закладів навчально-методичний комплекс (підручник і хрестоматія) „Педагогіка” А. Кузьмінського, Л. Вовк, В. Омеляненко [150]. В підручнику розглядаються загальні засади педагогіки, теорія навчання (дидактика),

теорія виховання і основи школознавства, наводяться завдання для самостійної роботи студентів, самоконтролю за рівнем засвоєння навчального матеріалу. Поряд з цим, автори приділяють певну увагу опорним схемам та опорним сигналам, покликаним сприяти ґрунтовному засвоєнню навчального матеріалу. З метою зручності засвоєння студентами сутності основних педагогічних понять у кінці посібника подано словник, структурований за тематичним принципом.

Автори звертають увагу на те, що майбутні вчителі – вихователі у процесі професійної підготовки, вивчаючи наукові основи освіти і виховання молодого покоління, мають якомога ширше знайомитись з педагогічною мудрістю як народної педагогіки, так і педагогів-вчених [150, с.12). У хрестоматії зібрано й систематизовано найважливіші й найяскравіші ідеї української народної педагогіки, твори або уривки із них відомих українських просвітителів, педагогів, вчителів-новаторів, громадських діячів. Одна з основних переваг цього видання порівняно з виданнями такого типу полягає в тому, що ретельно відібраний матеріал подається за тематичним принципом. Наведені тексти дають можливість майбутньому вчителю сформулювати цілісне і глибоке уявлення про розвиток педагогічної думки на Україні.

Навчальні книги „Історія української школи і педагогіки”(О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко за ред. О. Любара, 2003) [173] та „Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні” (Л. Медвідь, 2003) – перші посібники, в яких на системній основі подається аналіз становлення і розвитку національної освіти з найдавніших часів до сучасності та в контексті зарубіжної педагогічної думки, пропонуються контрольні запитання, завдання і література для самостійного опрацювання.

Хрестоматія „Педагогічна майстерність: Тексти” у 2 ч. (автори – І. Зязюн, Т. Дмитренко, Н. Базидевич та ін. – Полтава, 2001р.) спрямована на реалізацію теоретико–методологічних та методичних засад організації самостійної роботи студентів з відповідної дисципліни, розкриває сутність

педагогічної діяльності і майстерності вчителя, шляхи його професійного самовдосконалення засобами текстів творів вітчизняних і зарубіжних авторів. Виконання пізнавальних завдань спрямоване на розвиток критичного мислення.

Аналізуючи вітчизняні підручники і навчальні посібники, не можна обійти увагою наукові праці російських авторів, що є популярними не тільки серед викладачів педагогічних дисциплін, але й студентів.

Антропологічні, аксіологічні засади педагогіки, теорія і практика цілісного педагогічного процесу; організаційно-діяльнісні засади формування базової культури особистості школяра розкрито в навчальному посібнику „Педагогика” колективу авторів – лауреатів премії Уряду РФ в галузі освіти під загальною редакцією В. Сластьоніна [209]. В посібнику велика увага приділяється характеристиці педагогічних технологій, здійсненню педагогічного процесу, педагогічного спілкування тощо. Досить ґрунтовно розглядаються питання управління освітніми системами.

В посібнику В. Селіванова „Основы общей педагогики: теория и методика воспитания” [243] розглядаються основні педагогічні теорії навчання і виховання як цілісного процесу формування особистості школярів, сутність діяльнісного, особистісного, системного підходів до педагогічної науки і практики. Подається характеристика засобів виховання, в якості яких розглядаються різноманітні види діяльності вихованців – гра, спілкування, праця. Широко представлені ідеї і досягнення російських педагогів і психологів: К. Ушинського, П. Блонського та ін.

Інтегративний курс дидактики як цілісної теоретичної і нормативно-прикладної науки про процес навчання являє собою навчальний посібник В. Ситарова „Дидактика” [249]. В посібнику викладаються фундаментальні засади (фізіологічні, соціокультурні, інформаційні, нормативні) та генезис становлення дидактичного знання до сьогодення, приділяється велика увага розгляду психологічних, педагогічних, технологічних та вікових проблем сучасної дидактики.

Оригінальним творчим посібником для практичного вивчення сучасної дидактики є наукова праця А. Хуторського „Современная дидактика. Учебник для вузов”[283]. Підручник допомагає як студенту, так і викладачу краще засвоїти дидактичні системи та освітні технології, що спрямовані на самореалізацію особистості. Посібник охоплює великий спектр дидактичних ідей від метода Сократа та прийомів навчання в Давній Русі до систем „занурення” та дистанційного навчання за допомогою мережі Інтернет. Підручник містить матеріал для організації самостійної роботи студентів: блоки самовизначення, проблеми для дискусій, творчі питання та вправи, завдання дидактичного практикуму.

З метою засвоєння дидактичних і методичних засад навчання в сучасній школі, опанування використанням новітніх технологій та прийомів проведення занять поряд з використанням підручника А. Хуторського „Современная дидактика. Учебник для вузов”, можливо є доцільним опрацювати „Практикум по дидактике и современным методикам обучения” цього автора. В практикумі зібрана унікальна система завдань, що дозволяє у взаємозв’язку вивчити загальну дидактику, різноманітні методичні системи, конкретні форми і методи навчання . Універсальні методики та прийоми, що розглядаються, дозволяють використовувати даний практикум у вузівських курсах дидактики та конкретних фахових методик при підготовці педагогів різних спеціальностей.

В ознайомленні з основними педагогічними теоріями і системами, формуванні власної педагогічної позиції, що ґрунтується на фундаментальних наукових теоріях, допоможе студенту – майбутньому вчителю „Практикум по общей педагогике: Учебное пособие” А. Агафонові [6]. Теми практикуми зібрані в модулі. Кожний модуль містить понятійний апарат теми, список літератури, план відповідного семінару або практичного заняття, а також завдання для самостійної роботи, що диференційовані за ступенем складності. Подані завдання носять здебільшого творчий характер. Система завдань розроблена таким чином,

щоб в процесі роботи враховувалися форми допрофесійної підготовки студентів.

Результати проведеного аналізу підручників та навчальних посібників з педагогічних дисциплін, в яких представлено нормативне, усталене педагогічне знання, дає підстави стверджувати, що при підготовці навчально–методичного забезпечення необхідно врахувати не тільки особистісні особливості студентів–майбутніх педагогів – розвиток інтелектуальних здібностей, формування продуктивного мислення тощо – але й умови неперервної освіти (наступність, узгодженість компонентів освітнього процесу) та вимоги до підготовки фахівців за освітньо–кваліфікаційними рівнями „бакалавр” – „спеціаліст” – „магістр”.

Так, на нашу думку, навчальні книги для бакалаврів і спеціалістів мають ускладнюватися з урахуванням принципів предметності, наступності, циклічності викладу матеріалу, для магістрів – на основі діяльнісного принципу. Для навчальних дисциплін, що вивчаються на рівні спеціаліста, бажане використання підручників кількох авторів, які пропонують різні підходи до викладу відповідного матеріалу. При створенні навчальних книг для магістрів важливо врахувати фахову підготовку, високу інформаційну культуру, знання іноземної мови, можливість індивідуального навчання, здатність до постійної самоосвіти, акцентування на багатоманітності теоретичного й методологічного плюралізму у висвітленні однієї і тієї ж навчальної дисципліни, на дискусійності й полемічності викладу, потребу в активному користуванні науковою періодикою й монографічною літературою, міждисциплінарний характер навчання.

Зміст кожної навчальної дисципліни педагогічного циклу має формуватися з урахуванням наукової галузі професійної діяльності, безперервної самоосвіти й професійного саморозвитку студента та проектуватися на майбутню професійну діяльність учителя, розвиток його педагогічної компетенції.

З метою сприяння усвідомленню студентами необхідності постійного самовдосконалення і самоосвіти, підвищення рівня загальнокультурного і професійного розвитку зміст педагогічних дисциплін повинен формуватися на основі особистісно-орієнтованого, культурологічного, антропологічного, діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного підходів. Саме вище перераховані підходи виступають теоретичними засадами формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Висновки до другого розділу

У психолого-педагогічних дослідженнях результатом загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя дослідники визначають а) систему педагогічних знань та вмінь; б) теоретичну і практичну готовність до педагогічної діяльності; в) педагогічну компетентність.

Виокремлення та дослідження базових для даної наукової розвідки понять, “педагогічні знання”, “педагогічні вміння”, „педагогічні навички” дозволяє інтерпретувати їх і як змістовозадану мету, і як зміст, і як результат загальнопедагогічної підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти. З урахуванням цього метою загальнопедагогічної підготовки є гармонійний розвиток особистості студента і формування його професійної компетентності та готовності до роботи в навчально-виховних установах різного типу.

Формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності визначає її компоненти, а саме: мотиваційно-ціннісний, комунікативно-інформаційний, операційно-діяльнісний, креативний і рефлексії.

Основними рівнями прояву педагогічної компетентності вчителів виступають: елементарний (діяльнісно-інтуїтивний) рівень; масовий (репродуктивний) рівень; базовий (адаптивно-професійний) рівень; вищий (професійно-творчий) рівень; найвищий (методологічно-творчий) рівень. Проведений аналіз рівнів сформованості професійних знань, умінь та навичок вчителя доводить, що ефективність підготовки сучасних фахівців-педагогів визначається не стільки мірою засвоєння запропонованих студентам навчальними програмами знань, умінь та навичок, а стільки тим, як сформується в них ціннісне ставлення до педагогічної діяльності. Отже, головним завданням, що постає перед викладачами педагогічного вищого навчального закладу, є створення умов, при яких стає можливим максимальне розкриття творчих можливостей студентів, особистісної самореалізації, формування педагогічної компетентності.

У результаті змістовно-функціонального аналізу принципів відбору змісту освіти на різних рівнях його формування, були конкретизовані основні принципи формування змісту загальнопедагогічної підготовки, яка є компонентом професійної освіти: принцип відповідності змісту вимогам суспільства, розвитку науки, культури і особистості; принципи системності, модульності, варіативності, практикозорієнтованості, індивідуалізації, професійної спрямованості. Обґрунтування принципів формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя має відбуватися в контексті сучасного соціально-економічного розвитку країни в цілому і національної системи педагогічної освіти зокрема; засвоєння педагогічного досвіду та багаторівневого змісту професійної педагогічної освіти.

Навчальні книги для бакалаврів і спеціалістів мають ускладнюватися з урахуванням принципів предметності, наступності, циклічності викладу матеріалу, для магістрів – на основі діяльнісного принципу. Для навчальних дисциплін, що вивчаються на рівні спеціаліста, бажане використання підручників кількох авторів, які пропонують різні підходи до викладу відповідного матеріалу. При створенні навчальних книг для магістрів важливо врахувати фахову підготовку, високу інформаційну культуру, знання іноземної мови, можливість індивідуального навчання, здатність до постійної самоосвіти, акцентування на багатоманітності теоретичного й методологічного плюралізму у висвітленні однієї і тієї ж навчальної дисципліни, на дискусійності й полемічності викладу, потребу в активному користуванні науковою періодикою й монографічною літературою, міждисциплінарний характер навчання.

Зміст кожної навчальної дисципліни педагогічного циклу має формуватися з урахуванням наукової галузі знання професійної діяльності, безперервної самоосвіти й професійного саморозвитку студента та проектуватися на майбутню професійну діяльність учителя (бакалавр,

спеціаліст), викладача вищої школи (магістр) та розвиток складових професійної компетентності.

На основі порівняльного аналізу навчальних планів, програм з педагогічних дисциплін виявлено, що формування змісту згальнопедагогічної підготовки на основі антропологічного підходу спрямоване на засвоєння філософсько-педагогічних ідей про освіту як провідний чинник розвитку людини та суспільства.

Оновлення змісту педагогічних дисциплін згідно вимог особистісно-орієнтованого підходу передбачає визначення головною метою цього процесу формування професійного мислення вчителя, яке ґрунтується на усвідомленні випускником педвузу сутності своєї професійної діяльності як діяльності з розв'язання освітньо-виховних завдань, спрямованих на становлення особистості кожного учня як суб'єкта самоорганізаційної, сімейної, професійної та громадянської життєдіяльності.

Реалізація культурологічного підходу при вивченні педагогічних дисциплін вимагає їх засвоєння не як абстрактних істин, а як сукупності педагогічних ідей та концепцій, які були розроблені конкретними вченими та науковими школами в контексті урізноманітнення філософських поглядів на етапах вітчизняного розвитку та розвитку світової цивілізації. У такому випадку кожний випускник педагогічного вищого навчального закладу, будучи суб'єктом навчально-виховного процесу, визначає для себе найбільш прийнятні ідеї, концепції та теорії, які в майбутньому стануть підґрунтям його особистісного педагогічного методу й технології професійної діяльності.

З позиції діяльнісного підходу істотно трансформується розуміння якості педагогічної підготовки. Вона визначається не стільки мірою засвоєння випускником педагогічного вузу вмінь, навичок, які пропонують навчальні програми, скільки тим, наскільки майбутній учитель може застосовувати їх на практиці.

Оновлення змісту педагогічних дисциплін на основі включення в нього ціннісного компоненту спрямоване на засвоєння гуманістичних професійних цінностей майбутніх вчителів, стимулювання їхнього особистісного розвитку.

Формування змісту загальнопедагогічної підготовки на основі акмеологічного підходу повинно сприяти орієнтації та самовизначенню майбутнього вчителя в галузі педагогічної діяльності, неперервної педагогічної самоосвіти; розширенню професійно-педагогічного світогляду та можливостей самореалізації творчого потенціалу майбутнього педагога.

Зміст кожної навчальної дисципліни педагогічного циклу має формуватися з урахуванням наукової галузі професійної діяльності, безперервної самоосвіти й професійного саморозвитку студента та проектуватися на майбутню професійну діяльність учителя, розвиток його педагогічної компетенції.

ВИСНОВКИ

1. Науково-теоретичний аналіз літературних джерел і досліджень, які присвячені проблемі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, вивчення досвіду підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних педагогічних закладах дозволив визначити сутність основних понять проблеми визначення теоретичних засад формування змісту загальнопедагогічної підготовки.

Зміст загальнопедагогічної підготовки є компонентом складної системи змістового відображення освіти, що інтегрує в собі систему педагогічних знань, умінь і навичок, набуття досвіду педагогічної та пошукової діяльності в педагогічній сфері, а також формування ціннісних основ педагогічної праці. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки зумовлюються соціально-економічними, історичними, культурологічними, етнопедагогічними, духовними чинниками, національними і світовими традиціями.

У процесі засвоєння змісту освіти формується складне структурне утворення у системі професійно-педагогічної освіти – загальнопедагогічна підготовка, результатом якої є готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності. Категорія готовності розглядається як складне соціально-психологічне утворення особистості, що свідчить про потенційну можливість продуктивного здійснення нею професійної діяльності, і включає в себе комплекс мотиваційно–оцінних якостей особистості, професійно-педагогічних знань, умінь та навичок.

2. Наукові ідеї щодо проблеми змістового наповнення загальнопедагогічної підготовки структувалися від ідей народної педагогіки, що узгоджувались з церковно – християнською позицією формування особистості (IX–XIII ст.) до засадничих положень філософсько–педагогічного; релігійно–педагогічного; психолого–педагогічного, прагматично–педагогічного, педолого–експериментального, соціально–орієнтованого, професійно–зумовленого напрямків, що сформувалися у XIX–

поч. ХХ століттях. Етапи 20–90 років ХХ століття були позначені поряд з демократичними, особистісно-центрованими, національно-зорієнтованими, гуманістичними пріоритетами, домінуванням ідей функціонального, системного, цілісного, комплексного підходів, деструктивним ідеологічним впливом на формування змісту загальнопедагогічної підготовки. З кінця ХХ століття теоретичними засадами формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя виступають фундаментальні положення особистісно-орієнтованого, культурологічного, антропологічного, діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного підходів. Серед них: пріоритет інтересів і потреб особистості, що розвивається, врахування її своєрідності й можливостей, звернення до культурних цінностей та їх відтворення в педагогічній діяльності, створення сприятливих умов для самореалізації людини, що знаходиться в процесі професійного становлення.

3. Вхідження вітчизняної освіти у світовий освітній процес вимагає радикальної модернізації змісту освіти, зокрема, педагогічної освіти, детермінованої соціокультурними, практичними та теоретико-педагогічними передумовами, викликаними реаліями сьогодення, що вимагають усвідомлення наукового знання як ефективного засобу вдосконалення суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин, тобто як засобу життєдіяльності та мистецтва пізнання світу й самої особистості у процесі формування творчого мислення; тенденціями розвитку сучасного освітнього знання, що вимагають постійного розширення та оновлення його предмету та змісту, поглиблення внутрішнього взаємозв'язку між різними галузями наукового знання та формування на цій основі системного цілісного змісту освіти; оновленням змісту професійно-педагогічної підготовки вчителя, що передбачає конструювання цілісної науково-методичної системи, яка була б здатна реформувати її концептуальні структурно-змістові, технологічні та організаційно-дидактичні засади, тобто забезпечувала переорієнтацію з технократичної підготовки вчителя на розвиток його особистості, із засвоєння знань, умінь і навичок на опанування культурою та методологією

педагогічної діяльності, з традиційної практики на інтенсивну життєдіяльність; теоретичною узагальненістю педагогіки як навчального предмету у змісті загальнопедагогічної підготовки майбутнього учителя, яка служить фундаментом для формування особливого професійного світобачення студентів і допомагає у виконанні передбачених освітньо-кваліфікаційною характеристикою функцій та у виваженому прийнятті професійних рішень.

4. Виокремлення та дослідження базових для даного наукового дослідження понять – “педагогічні знання”, “педагогічні вміння”, „педагогічні навички”, „педагогічна компетентність” – дозволяє інтерпретувати їх як змістовозадану мету, як зміст і результат загальнопедагогічної підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти. Відповідно, метою такої підготовки є формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Невід’ємною якістю особистості вчителя і показником рівня його готовності до професійної діяльності є його педагогічна компетентність.

На основі аналізу наукової літератури були визначені рівні, які характеризують сформованість педагогічної компетентності: елементарний (діяльнісно-інтуїтивний), масовий (репродуктивний), базовий (адаптивно-професійний), вищий (професійно-творчий) та найвищий (методологічно-творчий). Рівневий аналіз сформованості педагогічної компетентності дозволив обґрунтувати теоретичну модель підготовки фахівця - педагога.

Елементарному (діяльнісно-інтуїтивному) рівню відповідає модель майбутнього фахівця, знання якого неусвідомлені, нестійкі, недовіри. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності не сформований. Студенти і окремі вчителі цього рівня іноді досягають успіхів за рахунок виняткових здібностей і комунікативних якостей. За відсутності здібностей стикаються із значними труднощами в педагогічній діяльності. Існує нагальна потреба в розвитку

творчого потенціалу, пізнавальної активності, творчого і критичного мислення.

Репродуктивному рівню відповідає модель, яка властива студентам, що ще не виробили власного стилю професійної праці, не мають достатнього набору професійно-особистісних якостей. Їхня діяльність не завжди є систематизованою і послідовною. Аналітичне сприйняття власної педагогічної діяльності не сформоване.

Такі студенти не ведуть творчого пошуку, не відчують потреби у творчому зростанні, досягають невисоких результатів у навчальній діяльності. Майбутні вчителі усвідомлюють необхідність саморозвитку та самовдосконалення.

Базовий (адаптивно-професійний) рівень притаманний фахівцям, які мають необхідні особистісно-професійні якості. У своїй діяльності вони спираються на педагогічні знання і вміння, досягають певних результатів у навчанні і вихованні. Але недостатній розвиток педагогічної рефлексії, а, отже, недостатній рівень оволодіння способами об'єктивного самопізнання стримують їхнє професійне самовдосконалення, внаслідок чого творчий пошук є ситуативним. У таких фахівців спостерігається відсутність стійкої потреби у власному саморозвитку і зростанні, вони задовольняються досягнутим. Самовдосконалення, самореалізація носить епізодичний характер.

Вищий (професійно-творчий) рівень характеризує таких учителів, які володіють належним рівнем професійних знань та особистісних якостей, працюють професійно, шукають творчі шляхи розв'язання нових педагогічних завдань, мають стійку потребу у професійному саморозвитку і самовдосконаленні. Проте творчість у них зводиться до функцій "підвищення ефективності", "вдосконалення", а не створення нових зразків педагогічної практики. Визначаються потребою здійснювати науковий пошук, підвищувати власну наукову активність, виявляти інтелектуальну ініціативу.

Фахова педагогічна компетентність, сформована на **найвищому (методологічно-творчому) рівні**, відповідає моделі вчителя, який творчо володіє професійними знаннями, стійкою мотивацією до педагогічної професії, максимальним розкриттям творчих можливостей учнів. Відрізняється дійовим, особистісним ставленням до педагогічної діяльності, постійним прагненням до педагогічного пошуку, самовизначенню, самореалізації, самовдосконалення.

Цілі загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя визначають її зміст і структуру. Без цього не можна забезпечити адекватний зміст навчальних планів та програм. Зміст та технології вивчення педагогічних дисциплін необхідно зорієнтувати на акмеологічність майбутнього вчителя в освітньому процесі, на формування його педагогічної спрямованості, розвиток професійного мислення, педагогічної компетентності, готовності до роботи в освітніх закладах різного типу.

5. Проведений аналіз сучасного змісту загальнопедагогічної підготовки в умовах модернізації системи вищої освіти дав можливість обґрунтувати науково-практичні рекомендації щодо вдосконалення загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів: підготовку вчителя не можна істотно поліпшити, якщо робити її більш екстенсивною, тобто збільшувати кількість годин на вивчення дисциплін педагогічного циклу, в тому числі спецкурсів і семінарів; удосконалення загальнопедагогічної підготовки вимагає перегляду її змісту, форм і методів, спрямованості педагогічного процесу вищого навчального закладу на загальнокультурний та професійний розвиток особистості вчителя; зміст і технології вивчення педагогічних курсів повинні формувати у студентів потребу в самоосвіті, обумовлювати необхідність самопізнання з метою розвитку позитивної професійної Я-концепції, яка стимулює розвиток усіх підструктур особистості майбутнього вчителя.

При формуванні змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя першочерговим завданням є відпрацювання єдиної позиції педагогів-дослідників, теоретиків і практиків, педагогічної громадськості з питання

виділення елементів змісту загальнопедагогічної підготовки, і на цій основі визначення необхідного і достатнього мінімуму навчального навантаження, його наукового обґрунтування для студентів різних спеціальностей; розробки системи діагностики професійної підготовки майбутніх учителів з предметів педагогічного циклу.

Зміст кожної навчальної дисципліни педагогічного циклу має формуватися з урахуванням наукової галузі знання професійної діяльності, професійного саморозвитку студента та проектуватися на майбутню професійну діяльність учителя (бакалавр, спеціаліст), викладача вищої школи (магістр) та розвиток складових професійної компетенції.

Ефективне наповнення та засвоєння змісту педагогічних дисциплін має відбуватися відповідно до провідних положень комплексного, аксіологічного, акмеологічного, антропологічного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, культурологічного, компетентнісного підходів до опанування змісту загальнокультурної та професійно – предметної підготовки.

Здійснений у дисертації цілісний і систематичний аналіз теоретичних засад формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів репрезентує можливості до подальшого вивчення проблеми. Перспективи майбутніх досліджень проблеми пов'язані, передусім, з поглибленим вивченням та систематизацією навчальних програм та планів у педагогічних вищих навчальних закладів різного рівня акредитації. Предметом подальших досліджень може стати й всебічний аналіз існуючих нормативних актів щодо визначення теоретичних засад педагогічної освіти у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Актуальним залишається питання шляхів впровадження новітніх освітньо-виховних технологій при вивченні педагогічних дисциплін.

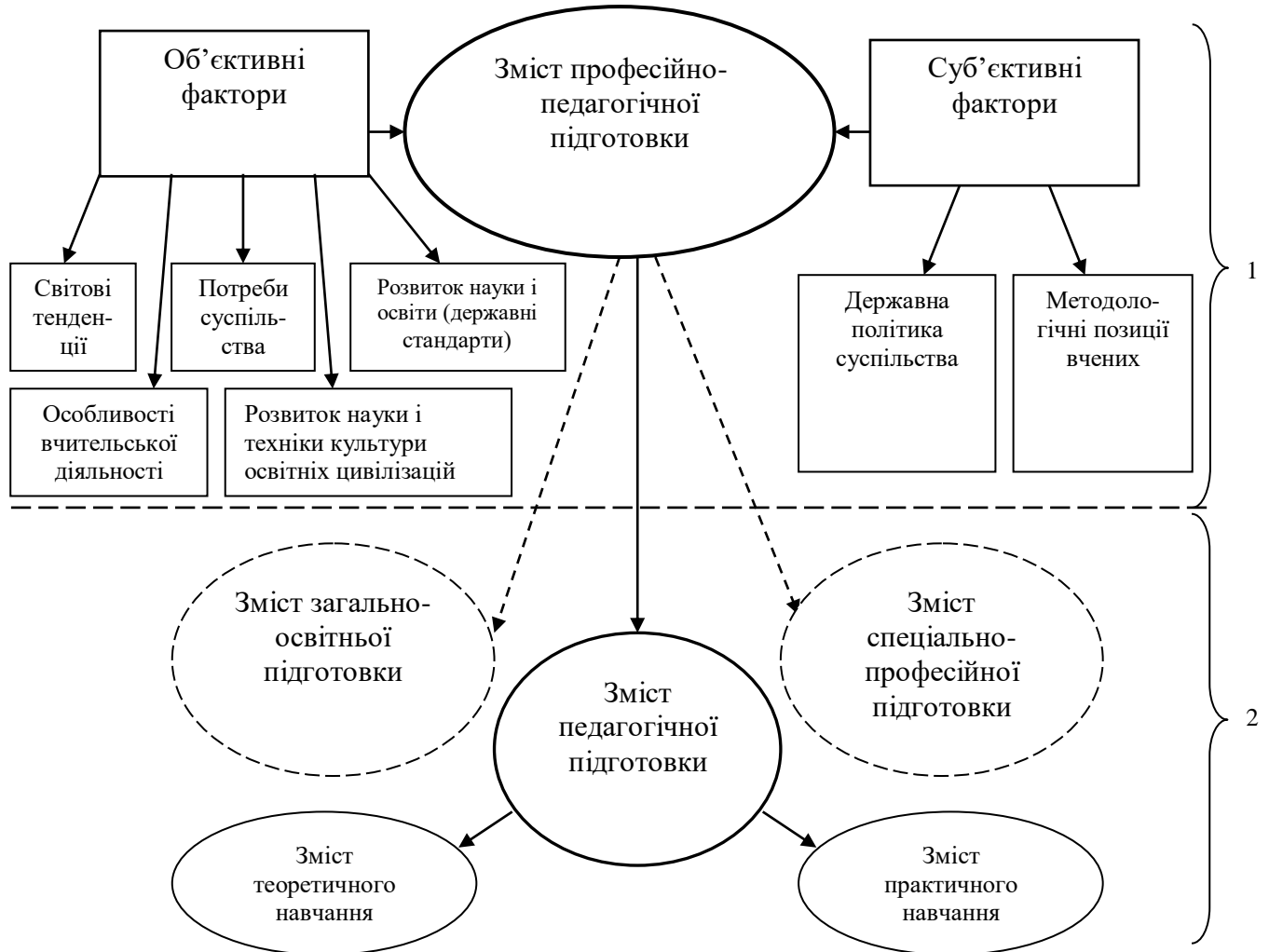
Реформи в системі загальної, середньої і професійної освіти	
Деколонізація і деідеологізація навчання	Зменшення фінансових ресурсів школи у два-три рази
Демократизація і децентралізація управління й фінансування	Відмова від нової ідеології і повного переходу на гуманістичну парадигму освіти
Поява елементів національної неповторності в навчанні і вихованні	Фрагментарність реформ системи освіти. Збереження попередньої структури і змісту навчання.
Поява приватних і альтернативних шкіл, ліцеїв, гімназій	Недосконалі освітні закони, повторення чужих помилок та ігнорування досягнень (наприклад, Польщі та інш.)
Оновлення частини підручників, розширення застосування у школі української мови	Відмова від системного планування. Регрес системи профнавчання.
Реформування профнавчання, ліквідація частини неперспективних закладів. Поліпшення обліку вимог ринку праці.	Погіршення якості підручників і зниження рівня навчання в галузі математики та природничих наук.
Відмова від вузької професійної підготовки на користь більш широкої	Недостатня увага до англійської мови, надмірна – до „правильної” історії, українознавства і т.п.
Реформи у системі вищої освіти і підготовки наукових кадрів	
Поява життєспроможного приватного сектора.	Недостатній рівень демократизації і децентралізації управління.
Підвищення автономії вузів	Низький рівень фінансування.
Розширення кількості джерел фінансування і поліпшення їх використання	Зниження доступності вищої освіти для частини молоді
Ріст кількості університетів	Нестача підручників
Створення багатоступеневої вищої освіти, введення нових дипломів	Збереження поганої системи набору в вузи.
Розширення мобільності студентів і викладачів	Відток частини кадрів з вузів до інших країн або секторів економіки
Введення нових профілів і спеціальностей	Погіршення з 1995 року взаємодії приватного і державного секторів
Створення комплексів із шкіл і вузів різного рівня акредитації	Недосконале податкове законодавство, що гальмує розвиток приватного сектора
Створення національної системи ліцензування, акредитації і хабілітації	Недосконале податкове законодавство, що гальмує розвиток приватного сектора.
Деякий ріст кількості студентів за рахунок платного навчання.	Майже повна невивплата державної стипендії студентам.

Андрущенко В., Губернський Л., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-вітгляд. аналіз. – К.: Знання України, 2002. – С.536.

Тенденції світової вищої професійної освіти

Назва тенденції	Характерні ознаки тенденції
Тенденція до глобалізації	Зближення націй і народів світу, перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, що значною мірою ґрунтується на інтелектуальній власності, на знаннях як субстанції виробництва і визначається рівнем людського розвитку в країні, станом наукового потенціалу нації.
Тенденція до інтернаціоналізації	Створення інтернаціональних освітніх структур різного призначення, забезпечення мобільності, тобто переходу до гнучких взаємо узгоджених навчальних планів модульного типу, що дозволяють студентам легше адаптуватися до умов навчання в інших ВНЗ, широке використання сучасних інформаційних технологій і дистанційного навчання
Тенденція до інтеграції	Через поглиблення співробітництва у сфері освіти сприяти загальному соціально-економічному прогресу, зміцненню взаєморозуміння між народами світу, об'єднання потенціалів національних освітніх систем з метою вирішення завдань поліпшення якості освіти
Тенденція до гнучкості	Властивості освітньої системи оперативно й адекватно реагувати на зміни у змісті і формах освітньої діяльності.
Тенденція до демократизації	Пошук альтернативних джерел фінансування навчання, врахування потреб ринку праці у процесі планування прийому і підготовки фахівців.
Тенденція до диверсифікації	Упровадження диференційованого багаторівневого навчання, розширення номенклатури спеціальностей, збільшення кількості вищих навчальних закладів, створення нових регіональних центрів освіти.
Тенденція до гуманізації	Переорієнтація на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей.

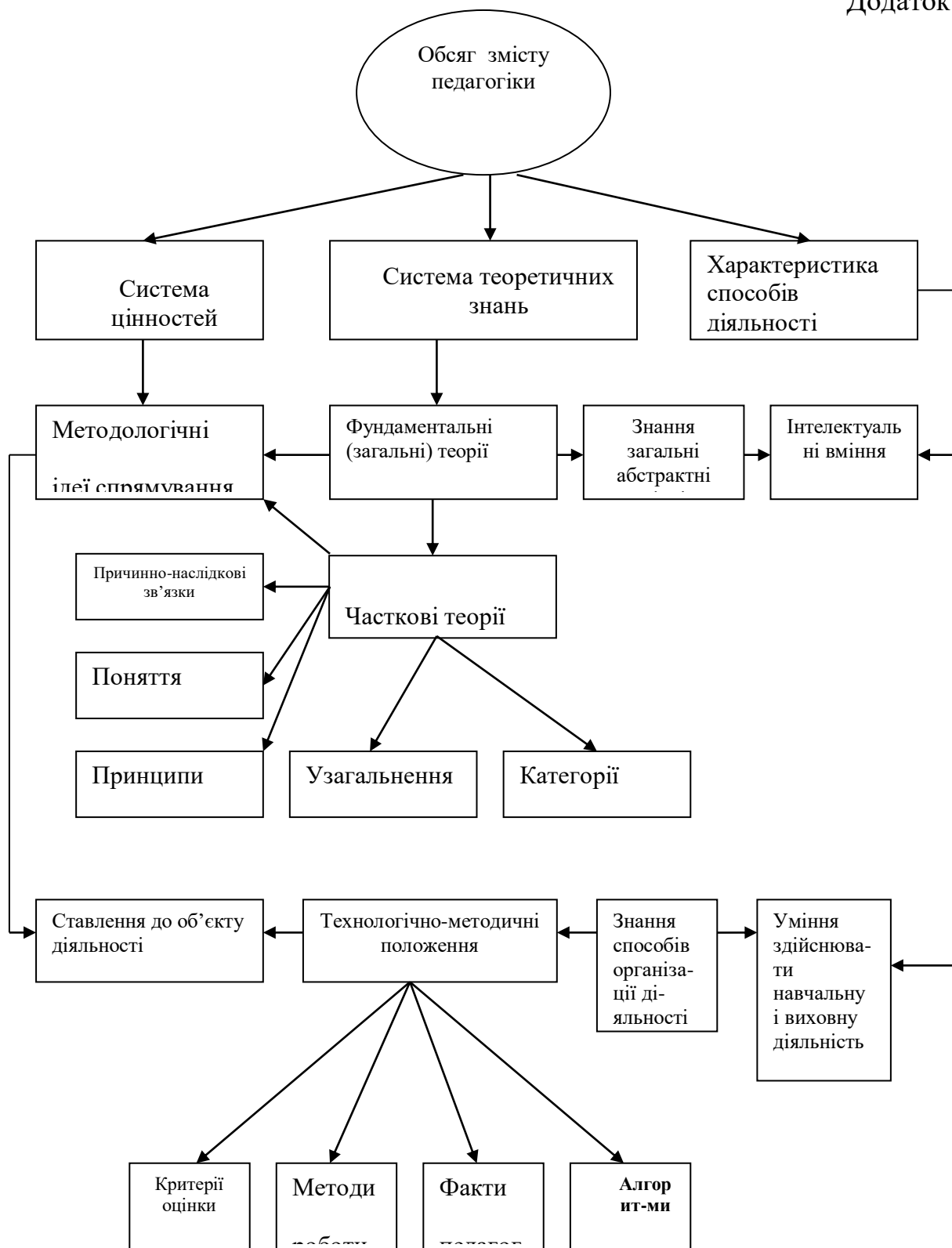
Взаємозв'язок факторів і рівнів змісту професійно - педагогічної підготовки



1 – I рівень формування змісту освіти теоретичний (глобальний).

2 – II і III рівні формування змісту освіти предмету і матеріалу (етапний і оперативний).

Бартків О.С. Дидактичні засади відбору змісту курсу "Педагогіка" у педагогічних училищах.: Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання, НПУ ім. М.П. Драгоманова – К. - 2003. – 197с.



Взаємозв'язок дидактичних одиниць і елементів педагогіки

Бартків О.С. Дидактичні засади відбору змісту курсу "Педагогіка" у педагогічних училищах.: Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання, НПУ ім. М.П. Драгоманова – К. - 2003. – 197с.

Структура педагогічного потенціалу,
виражена через поняття ідеального педагога

Ідеальний педагог		
<i>Фахівець</i>	<i>Працівник</i>	<i>Людина</i>
<ul style="list-style-type: none"> — знання педагогічної теорії; — володіння педагогічною майстерністю; — знання психології; — володіння технологіями навчання і виховання; — володіння методами, засобами навчання і виховання учнів; — уміння раціонально організувати пізнавальну діяльність учнів; — любов до учнів; — віра в людину. 	<ul style="list-style-type: none"> — уміння поставити мету і домогтися її виконання; — уміння розподіляти час; — систематичне і планомірне підвищення кваліфікації; — націленість на піднесення продуктивності праці; — здатність до творчості; — загальна ерудиція та обізнаність; — розумний оптимізм, помірний скептицизм; — бажання працювати; — відданість справі; — колективізм. 	<ul style="list-style-type: none"> — високі моральні якості; — активна участь у громадському житті; — активна життєва позиція; — особистий приклад усім і в усьому; — повага до законів держави; — національна свідомість і самосвідомість; — національна гідність; — патріотизм; — готовність до захисту Батьківщини; — міцне здоров'я; — активний спосіб життя; — гуманізм; — духовність; — релігійність.

Підласий І., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя // Рідна школа – 1998. - №1. - С.8.

Для вивчення стану викладання у вищих навчальних закладах України педагогічних дисциплін, просимо заповнити запропоновану таблицю.

Назва вищого навчального закладу:									
Факультет									
Спеціальність									
№ семестр	Назва дисципліни 1-осн. дисципліна 2 - спецкурс 3 - практика	Всього годин	Кількість годин					Форма контролю	
			Лекції	Семінари	Практичні	Лабораторні	Сам. робота	на зв. а	К-ть годин

Інформація подана згідно навчального плану: _____200_____

Дякуємо за співпрацю!

Анкета

Для вивчення стану викладання у педагогічних вищих навчальних закладах України педагогічних спецкурсів просимо дати вичерпну відповідь на такі запитання:

1. Ваше прізвище _____
ім'я _____
по-батькові _____

2. Місце навчання (повна назва вузу) _____
_____ -
курс _____
_____ -
факультет _____
спеціальність _____

3. Чи є в переліку спецпредметів навчального плану педагогічний спецкурс
А) так Б) ні.
Як у Вашому вузі називається спецкурс _____

4. Вище названий курс є :
А) обов'язковим Б) вибірковим.

5. В якому семестрі він викладається? _____

6. Вкажіть кількість лекційних годин курсу _____

7. Вкажіть кількість годин практичних занять курсу _____.

8. Практичні заняття з даного курсу проводяться:
А) з академічною групою Б) з академічною підгрупою.

9. Чи достатня кількість годин, на Вашу думку, відводиться на цей курс:
А) так Б) ні.

10. В якому семестрі, на Вашу думку, найдоцільніше викладати педагогічні спецкурси

11. Висловіть власну думку з приводу необхідності такого курсу для професійної підготовки вчителів та оптимальної кількості годин на його вивчення: _____

Дякуємо за співпрацю!

План спецкурсу
“Альтернативні системи освіти”
Форма навчання денна

№	Назви розділів, тем	Сем естр.	Заг. Кіль к. Год.	Лек цій	Прак т. Семін .занят ь	Лаб. робіт	Сам ост робо та студ ент	Форма контролю		
								Кон т. робо та	зал ік	екза мен
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
I	Сучасний стан та перспективи розвитку освіти у провідних розвинутих країнах та в Україні.			2	2					
1.1	Характеристика Освітньої системи України.			2						
II	Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності.			2			2			
2.1	Передовий педагогічний досвід, втілення досягнень педагогічної науки в шкільну практику.			2	4					
III	Альтернативні навчально-виховні заклади.			2	2		2			
IV	Моделі освіти, моделі організації загальноосвітніх закладів.			2	2		2			
V	Нові педагогічні та інформаційні технології.			2	6		2			
VI	Сучасний світовий освітній простір.			2	2		2			

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абасов З. Подготовка учителей к работе в инновационной среде / 3. Абасов // Высшее образование в России– 2002. – № 6. – С.150-154.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А Абдуллина.– [Для пед. спец. высш. учеб. заведений] – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение , 1990. – 141с.
3. Абдуллина О.А., Загрязкина Н.Н. Педагогическая практика студентов Учеб. пособ. / О.А.Абдуллина, Н.Н.Загрязкина – М.: Просвещение, 1989. – 175с.
4. Абдуллина О., Маркова Н. Инновации и стандарты / О.Абдуллина, Н.Маркова // Высшее образование в России – 1999.- №5. – С.78-82.
5. Абульханова – Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова – Славская – М.: Наука, 1980. – 333с.
6. Агафонова А.С. Практикум по общей педагогике: [учебное пособие] / А.С. Агафонова– СПб.: Питер, 2003. – 416с.
7. Азаров А. Начало миропонимания, мироустройства / А.Азаров // Граждановедение – 2002. – №2. – С.3.
8. Азаров О. Студент: возможности личностного роста / О. Азаров // Высшее образование в России– 2002. – №1. – С.50-57
9. Азаров Ю.Проникая в тайники души.(Трансцендентальный синтез в педагогике) / Ю. Азаров // Высшее образование в России – 1999. – №4. – С.19-29.
10. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підручник для студ., асп. та мол. викл. вузів / Міжнародний фонд "Відродження". / Алексюк Анатолій Миколайович. /— К. : Либідь, 1998. — 558с. — (Програма "Трансформація гуманітарної освіти в Україні").
11. Аминов Н.А. Модели управления образованием и стили преподавания / Н.А. Аминов // Вопросы психологии – 1994. – №2. – С.88-99.

12. Амонашвили Ш.А. Психологические основы психологии сотрудничества: [Книга для учителя] / Шалва Александрович Амонашвили – К.: Освіта, 1991. – 110с.
13. Амонашвили Ш.А. Загвязинский В.И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш.А. Амонашвили, В.И.Загвязинский // Педагогика – 2000. -№2. – С.11-16.
14. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г.Ананьев – М.; Педагогика, 1980. – Т.2. – 287 с.
15. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев – Л.: ЛГУ, 1968. – 339 с.
16. Андрущенко В., Губерський Л., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світогляд. Аналіз / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко– К.: Знання України, 2002. – 578, іл., табл.
17. Андрущенко В.П. Педагогічна освіта України в стратегії Болонського процесу / В.П. Андрущенко // Освіта України – 2004. – №13. – С.4.
18. Андрущенко В.П. Педагогічна освіта України: Болонські виклики і напрями модернізації / В.П. Андрущенко // Практична філософія – 2004. – №1. – С.124-129.
19. Анисимов В.Е., Пантина Н.С. Методологические вопросы разработки модели специалиста / В.Е. Анисимов, Н.С. Пантина // Советская педагогика. – 1977. – №5. – С.100-108.
20. Анисимов В.В., Грохольская О.Г. Подготовка будущих учителей по предметам педагогического цикла / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская // Педагогика – 2000. – №9. – С.54-60.
21. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: [монографія] / Іван Павлович Аносов– К.: Твім інтер, 2003. – 392с.
22. Антология педагогической мысли Украинской ССР / [под ред. Н.П.Калениченко.] – М.: Педагогика, 1988.- 640 с.

23. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема / Ирина Арановская // Высшее образование в России – 2002. – №4. – С.115-119.
24. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский – М.: Высшая школа, 1974. –384 с.
25. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский – М.: Высшая школа, 1980. – 386с.
26. Асадуллин Р. Системная логика построения в вузе педагогических дисциплин/ Р. Асадуллин // Вестник высшей школы –2000. – №12. – С.19-23.
27. Ахметова Д., Гурье Л. Преподаватель вуза и инновационные технологии / Д.Ахметова, Л.Гурье // Высшее образование в России– 2001.- - №4. – С.138-144.
28. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы / Бабанский Ю.К. – Просвещение, 1982. – 192с.
29. Балл Г.О. Гуманістичні засади професійної педагогічної діяльності / Г.О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С.3 – 11.
30. Батрова О.Ф. Перспективы внедрения компетентностного подхода в отечественную систему педагогического образования / О.Ф. Батрова // Преподаватель XXI столетия. – Москва – 2007. – №1. – С.11-16.
31. Бартків О.С. Дидактичні засади відбору змісту курсу “Педагогіка” у педагогічних училищах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Бартків Оксана Степанівна. – К., – 2003. – 197с. Библиограф.: с.175 - 189.
32. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е.П. Белозерцев – М.: Педагогика, 1989. – 208с.
33. Белозерцев Е.П. Педагогическое образование: реалии и перспективы / Е.П. Белозерцев // Педагогика – 1992. – №1-2. – С.61-65.
34. Беляева А.П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профессиональных технических училищах: [метод. пособие] / Беляева А.П – М.: Высшая школа, 1991. – 208с.

35. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс – М.: Прогресс,1987. – 420с.
36. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько– М.: Педагогика, 1989. – 192с.
37. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1. Особистісно – орієнтований підхід: науково – практичні засади: [монографія] / І.Д. Бех– К.: Либідь, 2003. – 344с.
38. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2. Особистісно – орієнтований підхід: теоретико – технологічні засади: [монографія] / І.Д. Бех– К : Либідь, 2003. – 280с.
39. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XXI век / В.С.Библер – М.: Политиздат, 1991. – 413с.
40. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология / Б.М. Бим-Бад- М.: УРАО, 1998. – 576 с.
41. Богданова І.М. Соціально-педагогічні аспекти оновлення професійної підготовки майбутніх учителів / І.М. Богданова // Практична психологія та соціальна робота – 1998. - №3. – С. 43-44.
42. Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко. Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика – 1997. – №4. – С.66-72.
43. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. /В.І. Бондар – К.:– Вересень, 1996. – 130с.
44. Бондар С. Термінологічний аналіз понять „компетенція” і „компетентність” у педагогіці: сутність та структура. / С. Бондар // Освіта і управління – 2007. – Т.10. – №2 – С.93-99.
45. Бондаревская Е. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Елена Бондаревская // Педагогика. – 1997. - № 4. – С. 11-17.

46. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: [учеб. пособие] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич – Ростов – н/Д: Творческий центр „ Учитель”, 1999. – 196с.
47. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: [Учебник для вузов] / Н.В. Бордовская, А.А. Реан– Санкт-Петербург: Питер, 2000 – 304с.
48. Булах І.Є., Пащенко В.В., Чалий О.В. Цільовий підхід до розробки навчальної програми предмета та етапи його реалізації / І.Є. Булах, В.В. Пащенко, О.В. Чалий // Педагогіка і психологія. – № 4. – 1997. – С.185 – 189.
49. Булынин А. Актуализация ценностного подхода в педагогическом образовании / А. Булынин // Alma mater (ВВШ) – 1997. – №6. – С. 22 – 25.
50. Бурлака Я.И., Кобзарь Б.С., Падалка О.С. Система и методика преподавания педагогических дисциплин в вузе / Я.И.Бурлака, Б.С Кобзарь., О.С. Падалка – К., 1994. – 52с.
51. Бурлака Я.І, Смаль В.З., Підтиченко М.М. З любов'ю до професії / – Я.І. Бурлака, В.З. Смаль, М.М. Підтиченко [під ред. Н.І. Шкіля.] – К., Вища школа, 1978. – 184с.
52. Буряк В.К. Педагогіка вищої та середньої школи: / В.К. Буряк //Зб. наук. праць. Вип..3– Кривий Ріг. – 2001. – 148с.
53. Важинський І.П. Становлення і розвиток педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні (1802 – 1866 рр.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Важинський Ігор Петрович. – Полтава. – 2002. – 203с.
54. Вакуленко В.М. Акмеологічний підхід у теорії і практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.01 – „ Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.М. Вакуленко. – Луганськ. - 2008. – 44с.
55. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект) / Ю.В.Васьков – Х.: Скорпіон, 2000. – 120 с.

56. Ващенко Г. Загальні методи навчання. [Підручник для педагогів] / Г.Ващенко – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
57. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий– М.: Высшая школа, 1991. – 204с.
58. Веретенко В.Г. Загальна педагогіка: [навч. посіб.] / В.Г. Веретенко – К.: Професіонал, 2004. – 128с.
59. Вихрущ В.О. Дидактична думка в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХстоліття): проблеми розвитку теорії / В.О. Вихрущ; [під ред. Л.П.Вовк.] – В.2-х частинах.– Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – Ч.1 – 433с.
60. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: [Посібник для студентів вищих навчальних закладів] / О.І. Вишневський – Дрогобич.: Коло, 2006. – 608с.
61. Вовк Л.П. Історія освіти дорослих в Україні: Нариси / Людмила Петрівна Вовк – К.: тип. НПУ, 1996. – 276 с.
62. Вовк Л.П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи і особливості) / Людмила Петрівна Вовк – К.: Просвіта, 1998. – 179 с.
63. Вовк Л.П., Падалка О.С, Панченко Г.Д. та ін. Виховання у цілісному педагогічному процесі: [навчально-методичний комплекс] / Л.П. Вовк, О.С Падалка, Г.Д. Панченко, В.Б. Вишківська, О.В. Піскун – К.: „МП Леся”, 2008. – 376с.
64. Вовк Л.П., Падалка О.С, Панченко Г.Д. та ін. Збірник навчальних програм із загальнопедагогічної підготовки: Програми з педагогічних дисциплін: підготовка бакалаврів, спеціалістів магістрів та аспірантів у педагогічному університеті. Ч.ІІ / Л.П. Вовк, О.С Падалка, Г.Д. Панченко – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 188с.
65. Вовк Л.П. Педагогічна традиція у системі освітніх інновацій / Людмила Петрівна Вовк // Пульсар. – 2000.-№9.- с. 45 – 47.

66. Вовк Л.П., Черкасов О.В. Корпоративні цінності вчителя / Людмила Петрівна Вовк, Олексій Володимирович Черкасов // Педагогічні кадри – 2005. – №3. – С.2-9.
67. Володько В.М. Основні проблеми підготовки майбутнього вчителя / В.М. Володько // Педагогіка і психологія – 1999. – №2. – С.89-98.
68. Воробьёв Н.Е., Суханцева В.К., Иванова Т.В. О педагогической культуре будущего учителя / Н.Е. Воробьёв, В.К. Суханцева, Т.В. Иванова // Педагогика – 1992. – №1-2. – С.66-71.
69. Воронов В. Формы представления знаний студента //Высшее образование в России / В. Воронов– 1999. – №4. – С.58-61.
70. Воскресенская Н.М. Поиски государственных образовательных стандартов за рубежом / Н.М. Воскресенская // Педагогика – 1994. – №2. – С.14-20.
71. Всемирный доклад по образованию. 1998 год. Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. – ЮНЕСКО: 1998. – 121с.
72. Вульфсон Б.Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели / Б.Л. Вульфсон // Педагогика – 1994. – №2. – С.5-8.
73. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский – М., Педагогика, 1996. – 533с.
74. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. Навч. посіб / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух – К., 1995. – 227с.
75. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий / П.Я. Гальперин – М., Наука, 1965. – 347с.
76. Гарбодрев Р.В. Моделирование в познавательной деятельности студентов / Р.В. Гарбодрев – Казань, Изд-во Казан. у-та, 1983. –108с.
77. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1998. – 432с.

78. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен – М.: Школа – Пресс, 1995. – 312с.
79. Гинецинский В.И. Основы теории педагогики / В.И. Гинецинский – С.-Пб., 1992. – 264 с.
80. Гликман И.З. Педагогика и научная мода / И.З. Гликман // Высшее образование сегодня. – 2002. – №4. С.14-19.
81. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація //Неперевна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / С.У. Гончаренко; - К.: Віпол, 2000. С.81-108.
82. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 376с.
83. Гончаров В.Н., Лопаткин В.М., Одинцов П.К. Многоуровневая подготовка в педагогическом университете / В.Н. Гончаров, В.М. Лопатки, П.К. Одинцов // Педагогика – 1994. – №1. – С.47-50.
84. Гребнев И.В. Дидактика предмета и методика обучения / И.В. Гребнев // Педагогика – 2003. – №1. – С.14-20.
85. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичні та методичний аспекти) / В.М. Гриньова – Харків: Основа, 1998. – 300 с.
86. Гузій Н.В. Основы педагогического профессионализма: [навч. посіб.] / Н.В. Гузій– К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 155с.
87. Гурье Л., Сунцова М. Подготовка преподавателей: история и современность / Л. Гурье, М. Сунцова. // Высшее образование в России. – 1999. – №1. – С.142-144.
88. Гусак П.М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти / П.М. Гусак – Луцьк: Вежа, 1999. – 278с.
89. Данилова Г. Акмеологічна модель педагога в ХХІ ст / Г. Данилова // Рідна школа. –2003. – №6. – С.6-9.
90. Даринский А.В. Взаимосвязь курсов педагогики и предметных методик в педвузах / А.В. Даринский // Педагогика – 2001. -№8. – С.17-20.

91. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и...неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика – 2003 – №4. – С.21-26.
92. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина ХХст.): [монографія] / Н.М. Дем'яненко – К.: ІЗМН, 1998. – 328с.
93. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ ст”. – К.: Райдуга, 1994. – 67с.
94. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: [учеб. пособие] / А.Деркач, В. Зазыкин– СПб.: Питер, 2004. – 256с.
95. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХстоліття): [монографія] / Т.М. Десятов; за ред. Н.Г. Ничкало – К., АртЕк – 2005. – 472с.
96. Дмитренко Т. Профессионально-ориентированные технологии в системе высшего педагогического образования как педагогическая проблема / Т. Дмитренко //Alma mater (ВВШ) – 2002. – №7. – С.55-56.
97. Днепров С.А. Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей: [монографія] / С.А. Днепров // М.: – Высшая школа, 2001. – 208с.
98. Драгоманов М.П. Вибране.-К. / Михайло Петрович Драгоманов Либідь, 1991. – 682 с.
99. Додонов В.И. Теоретико-методологические основы духовно-нравственного развития личности в наследии русских философов конца XIX – начала XX веков / В.И. Додонов – М.: ИТПИМИО, 1994. – 140 с.
100. Дьяченко В.К. Новая дидактика: [пособие] / В.К. Дьяченко – Москва, Народное образование, 2001. – 496с.
101. Егоров С.Ф. Дидактика в России начала XX в. как предмет историко-педагогического исследования / С.Ф. Егоров // Советская педагогика.-1978. – №1. – С.118 – 127.
102. Евдокимов В.И. Наглядность и эффективность обучения: [учеб. пособ.] / В.И. Евдокимов – Харьков – ХГПИ им. Г. Сковороды. – 1988. –85с.

103. Энциклопедия профессионального образования: В трёх томах./ [под ред.С.Я.Батишева.] – М.: АПО, 1998 – Т. 2 – 568с.
104. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: [учеб. пособ.] / В.И. Загвязинский – М.: Академия, 2001. – 192с.
105. Загрекова Л. Методологические основы воспитания будущего учителя / Л. Загрекова // Высшее образование в России. – 2001. – №5. – С.59-65.
106. Закон України "Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
107. Закон України “Про вищу освіту” // Освіта України. – № 17. – 26.03.02. – С.2 – 7.
108. Закон України “Про освіту” // Освіта. – 21 серп. 1996р. – № 43 – 44 (221 – 222). – С. 6 – 11.
109. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В.Занков //АПН СССР. – М.: Педагогика, 1990. – 418с.
110. Зиновкина М. Креативная технология образования / М.Зиновкина // Высшее образование в России. – 1999. – №3. – С.101-104.
111. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко //Педагогика. – 1997. – №5. – С.3-16
112. Зобов Р.А., Келасьев В.Н. Самореализация человека: введение в человековедение : [учеб. пособие] / Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2001. – 280с.
113. Зязюн І.А. Філософські проєкції освіти і освітніх технологій / І.А. Зязюн // Шлях освіти. – 1996. – №1. – С.1 – 9.
114. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2000. № 1. – С.12-13.
115. Иванова Е.О., Осмоловская И.М., Шалыгина И.В. Содержание образования: культурологический поход / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская, И.В. Шалыгина // Педагогика – 2005. – №1. – С.13-19.

116. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить / Э.В. Ильенков – Москва, Воронеж: Изд-во НПО „Модэк”, 2002. – 112 с.
117. Ильин Г. Проблема различия обучения и образования (на примере контекстного обучения и проективного образования) / Григорий Ильин // *Alma mater (ВВШ)* – 2001. – №5. – С.25-28.
118. Ильин Г. Проектное образование и становление личности / Григорий Ильин // *Высшее образование в России* – 2001. – №4. – С.85-92.
119. Иноземцева В.В. Подготовка педагогических кадров в вузах России / В.В. Иноземцева // *Педагогика* – 2000. – №6. – С.60-64.
120. История педагогики как учебный предмет: [учебное пособ.] / Под ред. К.И.Салимовой.- М.: Роспедагенство, 1996.- 230 с.
121. Каминская М.В. Концепция профессионального развития учителя в системе развивающего образования Эльконина – Давыдова / М.В. Каминская // *Психологическая наука и образование*. – 2004. – №3, С.34 – 43.
122. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д.Никандров – М.: Педагогика, 1990. – 140с.
123. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики / И.М. Кантор – М.: Педагогика, 1980.- 156 с.
124. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: [навч. посіб.] / М.Д. Касьяненко– К.: Вища школа, 1993. – 320с.
125. Кіт Г.Г. Семінарські та лабораторні заняття з педагогіки. (Загальні основи з педагогіки. Дидактика.): [методичні матеріали] / Г.Г.Кіт – Вінниця: ВДПУ, 2002. – 68с.
126. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя / Н.В. Кічук – К.: Либідь, 1991. – 95с.
127. Кисельгоф А.П. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования / А.П. Кисельгоф – Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. -С.52.

128. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – „Професійна педагогіка” / Н.І. Клокар. – Київ, 1997. – 20 с.
129. Колесов В.П. Бакалавр + магистр либо только специалист / Василий Петрович Колесов // Высшее образование сегодня – 2002.- №5. – С.35-38.
130. Кондрашова Л. Реформування педагогічної підготовки студентів / Л.Кондрашова // Рідна школа – 2000. – №9. – С.14-17.
131. Конох М.С. Формування нової філософії освіти в Україні. Соціально-філософський аналіз.: [монографія] / М.С.Конох – К.: Вища школа., 2001 – 223с.
132. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції/ [А.Погрібний, А.Алексюк, О.Вишневський, В.Майборода, П.Кононенко, М.Стельмахович, Т.Усатенко] – К.: Школяр, 1997. – 148с.
133. Концепція національного виховання // Освіта, – 1994, – 26 жовтня. – С. 2 – 8.
134. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір: Затв. наказом МОН України від 31.12.2004 № 998 // Освіта, – 2005, – 12-19 січня. – С. 2 – 3.
135. Корепанова Н.В., Хакимзянова И.М., Щербакова О.И. Профессионально-личностное становление педагога / Н.В. Корепанова, И.М. Хакимзянова, О.И. Щербакова // Педагогика – 2003. – №3. – С.66-71.
136. Коршунова Н.Л. Педагогическое образование без педагогики / Н.Л. Коршунова // Педагогика – 2000. – №2. – С.41-48.
137. Косов Б.Б. Обобщенность содержания высшего образования как фактор его развития / Б.Б. Косов // Вопросы психологии. – 1995. – №6. – С.9-19.
138. Кочнев В. Оценка факторов линейности и концентричности / В. Кочнев // Высшее образование в России – 1999. – №1. – С.76-79.

139. Кравчук Т.М. Педагогічна підготовка майбутніх вчителів фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах України (20 – 80 рр. ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – „Теорія і історія педагогіки” / Т.М. Кравчук. – Харків, 2004. – 20 с.
140. Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? / В.В.Краевский // Педагогика – 1997. – №4. – С.113-118.
141. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика – 2003. – №2. – С.3-10.
142. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень – К.: Грамота, 2003. – 216с.
143. «Круглый стол» Стандарты высшего педагогического образования и подготовка учителя // Педагогика, – 1996. – №6. – С.58-66.
144. Крупник С.А. Методологические подходы к предмету педагогики / С.А. Крупник // Педагогика, – 2000. – №4. – С.21-26.
145. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова – М.: Высшая школа, 1990. – 142с.
146. Кузовлев В.П. Преподавание в вузе: наука и искусство / В.П. Кузовлев // Педагогика, – 2000. – №1. – С.52-57.
147. Кузь В. Готуємо вчителя для школи нового покоління / Володимир Кузь // Рідна школа, – 2003. – №12. – С.10-13.
148. Кузьмина С.Л. Философия и педагогика: методологические аспекты истории взаимосвязи / С.Л. Кузьмина // Педагогика – 2001. – №5. – С.8-12.
149. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: [підручник] / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко – К.: Знання – Прес, 2003 – 418 с.
150. Кузьмінський А.І., Вовк Л.П., Омеляненко В.Л. Педагогіка: завдання і ситуації. Практикум./ А.І. Кузьмінський, Л.П. Вовк, В.Л. Омеляненко – К.: Знання – Прес, 2003 – 429 с.
151. Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика. / А.І. Кузьмінський – Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2002. – 288 с.

152. Кульчицкий С.В. Методология і методика наукового дослідження. [Матеріали до нормативного курсу] / С.В. Кульчицкий – К., 2003с. – 32 с.
153. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций./ Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская – М., 1981. – 131 с.
154. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. / Ч.Куписевич – М.: Высшая школа, 1986. – 368 с.
155. Курилова Т.Н. Педагогическая подготовка учителя в России: историографический анализ / Татьяна Николаевна Курилова //Советская педагогика, – 1991. – №11 – С.81 – 86.
156. Кучер З. Сутність та завдання контролю в системі модульного навчання / Зоя Кучер// Рідна школа – 2000. – №11. – С.47-49.
157. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи.: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Кушнір Василь Андрійович. – К. – 2003. – 483 с.
158. Лазарев В.С., Конопина Н.В. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования / В.С. Лазарев, Н.В. Конопина // Педагогика – 1999. – №6. – С.12-19.
159. Лазарев В.С., Конопина Н.В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования / В.С. Лазарев, Н.В. Конопина // Педагогика – 2000. – №3. – С.27-34.
160. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): [учеб. пособ.] / Д.И. Латышина – М.: Гардарики, 2002. – 603 с.
161. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры. / В.С. Леднев – М.: Педагогика, 1980 – 264 с.
162. Леднев В.С. Содержание образования: [учеб. пособ.] / В.С. Леднев – М.: Высш. школа, 1989 – 360 с.
163. Леонтьев П.Н. Деятельность, сознание, личность / П.Н. Леонтьев – М.: Политиздат, 1977 – 304 с.

164. Леонтьева В. Гуманистические перспективы образования / В. Леонтьева // Высшее образование в России – 1999. – №4. – С.33-38.
165. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. / И.Я. Лернер – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
166. Лігоцький А.О. Концептуальні підходи до формування новітніх освітніх систем / А.О. Лігоцький // Педагогика – 1997. – №3. – С.115-116.
167. Линенко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки”, 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А.Ф. Линенко. – Київ, 1996. – 44с.
168. Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи навчання і виховання. / В.І. Лозова, Г.В. Троцко – Х.: ОВС, – 2002. – 400с.
169. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. / Лозова В.І. – Х.: ОВС, – 2000. – 164с.
170. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В.І. Луговий, [за заг. ред. О.Г. Мороза.] – К.: МАУП, – 1994. – 196с.
171. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М.И. Лукьянова // Педагогика – 2001. – №10. – С.56-61.
172. Лутай В.Філософія сучасної освіти: [навч. посіб.] / В. Лутай – К.: Центр „Магістр – S”, 1996. – 256с.
173. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.І. Історія української школи та педагогіки: [навч. посіб.] / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.І. Федоренко – К.: Знання, 2006– 447 с.
174. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: Історія, досвід, уроки. (1917 – 1985). / В.К. Майборода – К.: Либідь, 1996 – 195 с.
175. Макаренко А.С. Собр. соч. Т.4. / Антон Семенович Макаренко – М.: АПН СРСР – 1957-1958. – 552 с.

176. Макаренко А.С. Собр. соч. Т.5. / Антон Семенович Макаренко – М.: АПН СРСР – 1957-1958. – 588с.
177. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати.(Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності.) / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна школа – 1994. – №3. – С.68-72.
178. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования / Н.В. Матяш // Педагогика – 2000. – №4. – С.38-42.
179. Мищенко А.И. Введение в педагогическую профессию: [учеб. пособ.] / А.И. Мищенко – Новоросийск, 1996. – 76 .
180. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: [навч. посіб.] / [Гончаренко С.У., Олійник В.К., Федорченко В.К. та ін.] – К.: Вища школа, – 2005, – 323с.
181. Монахов В.М. Как создать школьный учебник нового поколения / В.М. Монахов // Педагогика – 1997. – №1. – С.19-24.
182. Мойсеюк Н.Е. Педагогіка: [навч. посіб.]. – 5е вид., Київ, 2007. – 656с.
183. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. [навч. посіб.] – К.: Вища школа, 1997. – 168 с.
184. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті. // Педагогічна газета, липень – №7 – С.4 – 7.
185. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: [навч. посіб.] / [за заг. ред. О.Г.Мороза] – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 337 с.
186. Настенко Л.Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя.: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Настенко Лариса Григорівна. – К. – 2002. – 244 с.
187. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті, – К.: "Шкільний світ", 2001.
188. Никонорова Л.В. Мирозрєние личности и возрастные особенности его формирования / – К.: Наукова думка, 1989. –116 с. – (АН УССР, Иститут философии)

189. Никитин В. Идея образования или содержание образовательной политики / В. Никитин – К.: Оптима, 2004. – 205 с.
190. Никитина Н.Н. Развитие ценностного сознания учителя / Н.Н. Никитина // Педагогика – 2000. – №6. – С.65-70.
191. Новиков А. Содержание образования: от школы знаний к школе культур / А. Новиков // Народное образование – 2005. – №1. – С.39-45.
192. Обозний В.В. Краєзнавча підготовка вчителя: теоретичні і організаційно-практичні аспекти. / В.В.Обозний, [за ред. Л.П.Вовк.] – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2001. – 254 с.
193. Орлов А.А. Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе // Педагогика – 2001. – №10. – С.48-61.
194. Орлов А.А. Стандарты высшего педагогического образования: пути совершенствования // Педагогика – 2000. – №2. – С.48-50.
195. Орлов В.И. Содержательная учебная информация / В.И.Орлов // Педагогика – 1997. – №1. – С.53-54.
196. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” /В.Ф.Орлов. – Київ, 2004. – 46с.
197. Освіта України: Нормативно-правові документи: До II Всеукр. з'їзду працівників освіти: Зб. / [Гол. ред. кол. В.Г.Кременя]. – К.: Мінімум, 2001. – 224 с.
198. Основи педагогіки вищої школи. [Навчально – методичний комплекс для аспірантів і магістрів]. / [Укл. Л.Вовк, О.Падалка, Р.Семерникова.] – К., 2005. – 59 с.
199. Осипова Т.Ю. Формування професійно-орієнтованої особистості майбутнього вчителя.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – „Теорія і методика професійної освіти” / Т.Ю. Осипова. – Одеса, 2001. – 20 с.

200. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX – начале XX вв. / [под ред. К.И.Салимовой.] – М.: НИИОП, 1980. – 164 с.
201. Островская Л.В. Концептуальные основы педагогических технологий в подготовке будущих специалистов / Л.В. Островская // Начальная школа – 2003 – №4. – С.79-83.
202. Осухова Н.Г. Становление творческой индивидуальности педагога / Н.Г. Осухова // Педагогика – 1992. – №3-4. – С.53-57.
203. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР (конец XIX – начало XX вв.) / [под ред. Э.Д. Днепров.] – М.: Педагогика, 1991. – 445 с.
204. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917-1988). – М.: Педагогика, 1986. – 284 с.
205. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: (Историко-педагогические очерки). / Ф.Г. Паначин – М.; Педагогика, 1979. – 216с.
206. Пашенко Д.І. Генезис гуманістичних ідей у педагогіці. / Д.І.Пашенко. – К.: Наук. світ, 2001. – 278 с.
207. Педагогіка: типова програма та організаційно-педагогічні завдання для педагогічного університету / [укл. Л.Вовк, О. Падалка, Г. Панченко] – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова – 2006. – 77с.
208. Педагогика: [учеб. пособ.] / [под общ. ред. Ю.К.Бабанского]. – М.:Просвещение, 1988. – 479 с.
209. Педагогика: [учеб. пособ.] / [под общ. ред В.А.Сластёнина]– М.: Школа – Пресс, 1997. – 512с.
210. Педагогика: [учеб. пособ.] / [под общ. ред. А.П. Кондратюка] – К.: Высшая школа, 1982. – 382 с.
211. Педагогика: [учеб. пособ.] / [под ред. И.Ф.Харламова] . – М: Высшая школа, 1990. – 236 с.
212. Педагогіка: [навч. посіб.] / [за ред. М.Д.Ярмаченка] – К.: Вища школа, 1986. – 253 с.

213. Педагогіка: [навч. посіб.] / [за ред. С.П.Баранова, Т.В.Велткової, В.А.Сластеніна] – М., 1987. – 296 с.
214. Педагогіка національної школи: Програма державного екзамену та методичні матеріали до неї для студентів спеціальності „Початкове навчання”/ [за ред. Г.С. Тарасенко, Г.Г. Кіт.] – Вінниця, 2003. – 81с.
215. Пищулин В.Г. Модель випускника університета / В.Г. Пищулин // Педагогіка – 2002.- №9. – С.22-24.
216. Пироженко Л.В. Теоретичні засади альтернативних навчальних книг з історії України (кінець ХІХ – початок ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – „Теорія та історія педагогіки” – Київ., 1998. – 16 с.
217. Підласий І., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипольська // Рідна школа – 1998. – №1. – С.3-8.
218. Побірченко Н. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти / Н.Побірченко // Рідна школа – 2000. – №3 – С.3-5.
219. Подласый И.П. Педагогіка.: [учеб. для студентів вищих учеб. Заведений] / И.П. Подласый – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996 – 432 с.
220. Подласый И.П. Педагогіка начальної школи.: [учеб. пособ.] / И.П. Подласый – М.: ВЛАДОС, 2001 – 400 с.
221. Подмазін С.І. Особистісно-орієнтований освітній процес. Принципи. Технології / С.І. Подмазін // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 35-40.
222. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник [для магістрантів і аспірантів]/ Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.ТОВ „Філ-студія”, 2006. – 320с.

223. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження положення про освітньо – кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” від 20 січня 1998 р., – № 65. – 18 с.
224. Проблеми змісту педагогічної підготовки вчителя у контексті аксіологічної освіти (історичний, теоретико-практичний аспекти): Матеріали Міжнародної конференції, присвяченої 170-річному ювілею університету / [за заг. ред. Л. Вовк, О. Падалка] – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова – 2005. – 150с.
225. Програма та науково-методичні рекомендації для проведення педагогічної практики / [укл. Л.Вовк, О.Падалка, Г.Панченко] – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова – 2004. – 77с.
226. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія: [навч. посіб.] / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов – Х.: Основи, 1995. – 103с.
227. Профессиональная культура учителя / [под. ред. В.А. Слостенина] – М. – 1993. – 174 с.
228. Професійна освіта: Словник: [навч. посіб.] / [укл.С.У.Гончаренко та ін. За ред. Н.Г.Ничкало] – К.: Вища школа, 2000. – 380с.
229. Пуховська Л. Педагогічна освіта в контексті соціального розвитку західноєвропейського суспільства / Л. Пуховська // Неперервна професійна освіта: теорія і практика – 2001. – №1. – С.173-182.
230. Реан А.А., Бордовская Н.В. Психология и педагогика. / А.А. Реан, Н.В. Бордовская– СПб.: Питер, 2001. – 432 с.
231. Ремезова И. Проблема образовательного импульса и образовательного идеала в современных философских исследованиях / И. Ремезова // Alma mater (ВВШ) – 1997 – №2. – С.12-15.
232. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: [пособие] / Е.И. Рогов – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
233. Рогоза А.П., Кобзар Б.С. Єдність теоретичної і практичної підготовки студентів педагогічних коледжів /училищ/ до позаурочної виховної діяльності: [навч. посіб]. / А.П. Рогоза, Б.С. Кобзар – Богуслав – 1997, – 99 с.

234. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні /X-поч. XX ст.(Нариси) / [за ред.: М.Д.Ярмаченко]. – К.: Рад. шк., 1991. – 364 с.
235. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн– М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
236. Рябов Л. О системных основах подготовки специалистов / Л. Рябов // *Alma mater (ВВШ)* – 1997. – №7. – С.8-9
237. Савин Н.В. Методика преподавания педагогики. / Н.В. Савин – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
238. Савотина Н.А. Проблемы формирования будущего специалиста / Н.А. Савотина // *Педагогика* – 1997. – №1. – С.58-61.
239. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: [підручник для студентів педагогічних факультетів.] / О.Я. Савченко – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
240. Сагарда В.В. Система підготовки педагога в умовах університетської освіти.: Дис. д-ра пед. наук у формі наукової доповіді: 13.00.01. /Сагарда Володимир Васильович. – Київ. – 1992., – 51с.
241. Свинина Н.Г. Жизненный опыт учащихся в контексте личностно-ориентированного образования / Н.Г. Свинина // *Педагогика* – 2001. – №7. – С.27-31.
242. Селевко К.Г. Современные образовательные технологии. / К.Г. Селевко – М.: ИЦ «Академия» – 1998. – 254 с.
243. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. / В.С. Селиванов. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 336 с. – Библиограф.: с.329 – 334.
244. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови та літератури: [монографія] / Олена Миколаївна Семенов – Суми: ВВП „Мрія-1” ТОВ, 2005. – 404 с.
245. Семиченко В.А. Психолого-педагогічні проблеми підготовки майбутніх вчителів: Методичні рекомендації по вивченню спецкурса

- „Психологічна структура професійної діяльності вчителя” / [укл. В.А. Семиченко]. – К., КГПШ, – 1991. – 72с.
246. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: [курс лекций: учеб. пособ.] / Ю.В. Сенько – М.: ИЦ «Академия», 2000. – 240 с.
247. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах: автореф. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – „Теорія і методика професійної освіти” / П.І. Сікорський – Київ., 2001. – 40 с.
248. Силина С.Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах / С.Н. Силина // Педагогика – 2001. – №7. – С.47-53.
249. Ситаров В.А. Дидактика.: [учеб. пособ.] / В.А. Ситаров – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 368 с.
250. Ситаров В.А., Маралов В.П. Проблема ненасилия в религиозных, философско-этических, педагогических концепциях / В.А. Ситаров, В.П. Маралов // Педагогіка толерантності. – 1998. – №3-4. – С.68-96.
251. Сковорода Г.С. Твори: У 2 т.- К.: Обереги, 1994.-Т.1.-527 с.
252. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. / В.А. Слостенин – М.: Педагогика, 1990. – 300 с.
253. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально – педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Слостенин, А.И. Мищенко // Советская педагогика – 1991. – №10. – С.79-84.
254. Слостенин В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования / В.А. Слостенин // Магистр. -1994.-№ 6.-С. 6.
255. Слостенин В.А., Артамонова Е.И. Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования / В.А. Слостенин, Е.И. Артамонова // Педагогическое образование и наука – 2002, №3. – С.4-9.

256. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно-ориентированного образования / В.И. Слободчиков // Мир образования – образование в мире. – 2001. – №1 – С. 14-18.
257. Смирнова И., Смирнов С. Ещё раз о педагогике / И. Смирнова, С. Смирнов. // Высшее образование в России – 1999. – №2. – С.100-103.
258. Соловей М.І., Спіцин Є.С. Основи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя: [навч. посіб.] / М.І. Соловей, Є.С. Спіцин – К.: Вид.центр КНЛУ, 2002 – 232с.
259. Соціальна педагогіка: [навчально-методичний комплекс] / [за ред. Капської А.Й.] – К.: ДЦССМ, 2003. – 338с.
260. Степанов Е. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности / Е. Степанов // Воспитание школьников – 2003. – №2 – С.2-5.
261. Столяренко О. Філософсько-педагогічний зміст формування ціннісного ставлення до людини / О. Столяренко // Рідна школа – 2001. – №3. – С.18-21.
262. Сухомлинська О.В. Деякі питання етимології педагогічного знання / Ольга Василівна Сухомлинська// Шлях освіти. – 2001.- № 1.- С. 3 – 7.
263. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори: В 5-ти томах. – К.: Радянська школа, 1977 – т.3. – 279с..
264. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: [наук.–метод. посіб.] / [за ред. О.І. Пометун]. – К.: Видав. А.С.К., 2004. – 192 с
265. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): [монографія] – Запоріжжя. Запорізький державний університет, 2003. – 442 с.
266. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хихловский Л.Б. Пути разработки профиля специалиста / [под ред. Н.Ф.Талызиной.] – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987. – 176 с.

267. Тамарин В.Э., Яковлева Д.С. Воспитание у студентов педагогической направленности мышления / В.Э. Тамарин, Д.С. Яковлева // Советская педагогика. – 1971. – №12. – С.58-68.
268. Тангян С.А. Высшее образование в перспективе XXI столетия / С.А. Тангян // Педагогика – 2000. -№2 – С.3-11.
269. Теоретические основы содержания общего среднего образования. / [под. ред. В.В.Краевского, И.Я. Лернера.] – М.: Педагогика, 1983 – 352 с.
270. Терехов П. Формирование педагогической компетентности специалиста в системе непрерывного социокультурного образования / П. Терехов // Alma mater (ВВШ) – 2003. – №2. – С.7-12.
271. Трофимова Н.М., Еремина Е.И. Самообразование и творческое развитие будущего специалиста / Н.М. Трофимова, Е.И. Еремина // Педагогика – 2003. – №2. – С.42-45.
272. Тюрина В.А., Ващенко И.В. Основы методологии научного исследования./ В.А. Тюрина, И.В. Ващенко – К.: Международное финансовое агенство, 1998. – 45 с.
273. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 книгах. Книга 1. [навч. посіб.] / За ред О.В. Сухомлинської – К.: Либідь, 2005. – 624с.
274. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 книгах. Книга 2:. [навч. посіб.] / За ред О.В. Сухомлинської – К.: Либідь, 2005. – 552с.
275. Философский энциклопедический словарь / [ред. кол.: С.С.Аверинцев и др.] - М.: Советская энциклопедия, 1989. – 485с.
276. Філософія: [навч. посіб.] / [В.П.Андрущенко, І.В.Бойченко, В.А.Буслинський] – К.: Вікар, 2000.-622 с.
277. Фіцула М.М. Педагогіка: [навч. посіб.] / М.М. Фіцула– К.: ВЦ „Академія”, 2002. – 528с.
278. Фурман А., Бригадир М. Методи дослідження модульно-розвивальних форм навчання.: [наукове видання] – Тернопіль: Інститут ЕСО, – 1999. – 35с.

279. Харламов И.Ф., Горленко В.П. Педагогическая практика: старые и новые подходы / И.Ф. Харламов, В.П. Горленко // Педагогика – 1997. -№4 – С.72-78.
280. Хомич Л.О. Професійно – педагогічна підготовка вчителя початкових класів. / Л.О. Хомич – К.: Магістр. – 1998. – 201 с.
281. Хохлов А. Проектно-ориентированный университет / А. Хохлов // Высшее образование в России– 2002 – №2. С.3-11.
282. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / [за ред. С.А. Литвинова] – К.: Рад. шк., 1961. – 651 с.
283. Хуторской А.В. Современная дидактика.: [учебник для вузов] / Андрей Викторович Хуторской– СПб: Питер, 2001. – 544с.
284. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Андрей Викторович Хуторской // Народное образование.- 2003.- №2.- С.58-64
285. Хуторской А.В. Творческий учитель / Андрей Викторович Хуторской // Школьные технологии. – 1999 – № 3 – С.56-64.
286. Хьелл Л., ЗиглерД. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер – СПб: Питер, 2001. – 544с.
287. Цветкова А.Т. Акмеологические подходы в вузовской подготовке учителя / А.Т. Цветкова // Педагогика – 1997. -№ 1 – С.56-58.
288. Черкасов О.В. Формування загальнотеоретичних основ дослідження історії освіти в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття).: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Черкасов Олексій Володимирович. – К., 2004. – 205с.
289. Черникова Т.В. Три стратегии подготовки специалистов / Т.В. Черникова // Высшее образование сегодня – 2003. -№2. – С.9-12.
290. Шабанов А.Г., Шорохова. Т.И., Инновационный вуз и система компетенций педагога / А.Г. Шабанов, Т.И. Шорохова // Философия образования – Новосибирск, – 2008. – №1. – С. 342-346.

291. Шкіль М.І., Грищенко Г.П. Підготовка педагогічних кадрів за ступеневою освітою/ М.І. Шкіль, Г.П. Грищенко // Педагогіка і психологія – 1994. – №2. – С.94-101.
292. Шпак О.Т. Економічна підготовка педагогічних кадрів в системі безперервної освіти / Олександр Тихонович Шпак – К.: „Четверта хвиля”, 2000. – 352с.
293. Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя / А.И. Щербаков // Вопросы психологии – 1981. – №5. – С.13-21.
294. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. / Г.И. Щукина – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.
295. Юрчук Л. Важлива форма навчання вчителів.(Загальні підходи європейських країн до організації неперервної педагогічної освіти) / Л. Юрчук // Рідна школа –2003. – № 1. – С.75-77.
296. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии – 1995. – №2. – С.31-41.
297. Якиманская И.С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопросы психологии – 1994. – №2. – С.64-77.
298. Яковлев С. Педагогическая практика / С. Яковлев // Высшее образование в России – 1999. – №4. – С.84 -87.
299. Ярмаченко М.Д. Важливий етап у розвитку педагогічної науки / М.Д. Ярмаченко // Вісник АПН України – 1993. – №1. – С.4-10.
300. Ярошенко О. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи вдосконалення / О. Ярошенко // Вища освіта України – 2004. – №1. – С.69-71.

301. Bertrand O. Evaluation et certification des competences et qualifications professionnelles. – UNESCO, Institute International de Planification de l'Education. – Paris, 1997. – 349 p.
302. Education at a Glance: OESD Indications. 2000 Edition. – Paris: OESD, 1998. – 49 p.
303. Harting H. Pour une education permanente. – Paris: Editions Fayards , 1966. – 192 p.
304. Rey B. Les Competences Transversales en Question. – Paris: ESF Editeur, 1996. – 168 p.
305. Ruegg W. Le role de University dans Education Permanente.// GRE-information, 1974, vol.25. – P.7-9.