

Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ  
ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ  
ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО  
ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ  
СТАНОВЛЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО  
ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Вінниця – 2017

УДК 378.04:37  
ББК 74.58  
Т 33

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(протокол №5 від 22 листопада 2017 р.)

Рецензенти:

*Шахов В. І.*, доктор педагогічних наук, професор  
*Джеджула О. М.*, доктор педагогічних наук, професор

Т 33 **Теоретико-методичні засади формування загально-  
педагогічної компетентності сучасного вчителя в  
контексті становлення європейського простору  
вищої освіти:** монографія / Акімова О., Галузьяк В. [та ін.]  
– Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. – 388 с.

УДК 378.04:37  
ББК 74.58

ISBN 978-617-7121-43-4

У монографії розкриваються теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. На основі теоретичного аналізу концептуальних підходів до розуміння феномену компетентності у вітчизняній і зарубіжній педагогіці уточнено сутність загальнопедагогічної компетентності вчителя, її значення в структурі професійної готовності; визначені сучасні вимоги до загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті становлення європейського простору вищої освіти; з'ясовано структуру, критерії, показники та рівні загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя; представлено концепцію, технологію, принципи і педагогічні умови формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів.

Для наукових працівників, керівників і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, докторантів, аспірантів, студентів.

ISBN 978-617-7121-43-4

© Автори, 2017

## ЗМІСТ

|   |     |
|---|-----|
| ПЕРЕДМОВА.....  | 5   |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ .....                                   | 9   |
| 1.1. Професійна компетентність учителя і готовність до педагогічної діяльності: спільне та відмінне (А. Коломієць, Д. Коломієць)..... | 9   |
| 1.2. Сутність і значення загальнопедагогічної компетентності в структурі професійної готовності вчителя (В. Каплінський) .....        | 21  |
| 1.3. Вимоги до загальнопедагогічної підготовки сучасного вчителя в європейських країнах (М. Давидюк, Н. Лазаренко).....               | 51  |
| 1.4. Структурні компоненти загальнопедагогічної компетентності вчителя (В. Галузяк) .....   | 72  |
| РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО .....  | 103 |
| 2.1. Критерії та показники сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя (Н. Хамська).....                    | 103 |
| 2.2. Діагностика загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів (І. Холковська).....  | 112 |
| РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПЦІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....                               | 133 |
| 3.1. Концепція формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя (О. Акімова).....                                   | 133 |
| 3.2. Педагогічні умови формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів (О. Акімова, В. Галузяк).....                | 145 |
| 3.3. Технологія формування загальнопедагогічної компетентності студентів (О. Акімова) .....   | 184 |
| РОЗДІЛ 4. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН..... | 209 |
| 4.1. Використання інноваційних технологій навчання під час викладання дисциплін педагогічного циклу (О. Волошина) .....               | 209 |
| 4.2. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів під час практичних занять з педагогіки (В. Каплінський).....   | 228 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.3. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення історії педагогіки (О. Акімова) .....   | 246 |
| 4.4. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики (Н. Хамська).....  | 255 |
| 4.5. Підготовка майбутніх учителів до моделювання професійної діяльності та регуляції освітньої взаємодії з суб'єктами педагогічного процесу (О. Столяренко, О. Столяренко) ..... | 302 |
| 4.6. Формування у майбутніх учителів готовності до безперервного професійного саморозвитку (В. Фрицюк).....   | 328 |
| ПІСЛЯМОВА .....   | 355 |
| ЛІТЕРАТУРА .....  | 358 |
| ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ.....   | 387 |

#### **4.5. Підготовка майбутніх учителів до моделювання професійної діяльності та регуляції освітньої взаємодії з суб'єктами педагогічного процесу (О. Столяренко, О. Столяренко)**

Розвиток загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя, здатного моделювати навчально-виховний процес, творчо мислити, бути генератором ідей, впроваджувати нові технології, регулювати освітню і виховну взаємодію з суб'єктами педагогічного процесу є вкрай актуальним в сучасних умовах. Це зумовлено тим, що професійно компетентний педагог позитивно впливає на формування творчої особистості школяра, досягає кращих результатів у своїй діяльності, реалізує свої творчі здібності.

Твердження зафіксоване в Державній національній програмі «Освіта», де наголошується, що головний шлях реформування полягає в необхідності «підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня» [93].

Нині відбувається перехід українського суспільства від однієї соціально-економічної системи до іншої. Він тісно пов'язаний зі зміною способу життя, переоцінкою усталених норм і цінностей, у тому числі й у системі освіти, результатом якої є становлення майбутнього компетентного професіонала, виховання людини толерантної, здатної до співпереживання, самостійності, вільного, гуманістично-орієнтованого відповідального вибору в соціально-політичному, економічному, культурному житті. На сьогодні найактуальнішим залишається питання конкурентоспроможності спеціалістів в умовах ринкової економіки, стрімких технологічних змін, інтеграції й глобалізації суспільства. Успіх вирішення проблеми безпосередньо залежить від працівників освітньої сфери, бо саме від їхньої професійної готовності залежить виховання і підготовка молодого покоління до виконання відповідних соціальних ролей, формування *компетентності* вихованців (тобто – такої динамічної комбінації знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, які є результатом навчання у вищому навчальному закладі за відповідною освітньою програмою та підставою для присвоєння кваліфікації), їхньої спроможності увійти в світовий глобальний простір. *Компетенція* – (відчужена від суб'єкта) наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки, необхідна для якісної продуктивної діяльності в галузі, а *компетентність* в навчанні (коло питань, в яких людина добре

розуміється) набувається не тільки під час вивчення предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища [84]. У педагогічному словнику, поняття загальнопедагогічної компетентності формулюється у вигляді сукупності знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [248, с. 78]. За концепцією контекстного підходу до навчання, що пропонує А. Вербицький, компетентність також розглядається через систему усвідомлених знань: «Щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знаку – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знаннями»[49, с. 55]. Означений підхід формує уявлення про професійну компетентність як про систему знань і вмінь. На думку В. Сластьоніна, професійна компетентність, – це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, уміння, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості [274, с. 98]. І. Зязюн до змісту загальнопедагогічної компетентності включає знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості [232, с. 34]. Маємо підстави стверджувати, що існуючий вітчизняний та зарубіжний досвід розвитку педагогічної думки свідчить про актуальність потреби в розробці теоретичних основ і практичних шляхів формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя загальноосвітньої школи.

В умовах реформування освіти радикально змінюється статус вчителя, його функції, відповідно зростають і вимоги до його загальнопедагогічної компетентності, рівня його професіоналізму. Показниками значущості загальнопедагогічної компетентності є зміни, що відбувалися в сфері суспільної свідомості і завдання, які відповідають викликам нашого часу [163]. А саме професійна компетентність і педагогічна культура мають великі можливості для гармонізації розвитку та стабільності суспільства, оскільки вони виступають гарантом розв'язання проблем між старшим та молодшим поколінням, сприяють адаптації до нових умов, більш ефективному процесу соціалізації особистості. Отже, сучасна ситуація суспільного розвитку актуалізувала необхідність всебічного вивчення такого феномену, як професійна компетентність вчителя,

моделювання і регуляція освітньої і виховної взаємодії з суб'єктами педагогічного процесу.

Педагогічну компетентність вивчали Ю. Варданян, Е. Зеєр, І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Е. Рогов, Є. Сахарчук, В. Сериков, В. Синенко, А. Щербаков.

В. Адольф, Т. Браже, С. Будак, С. Вершловський, М. Галагузова, О. Добудько, І. Котов, В. Кричевський, В. Маслов, Т. Новікова, Р. Овчарова, Л. Соломко, Н. Харитонova наголошують на необхідності розробки проблеми підвищення загальнопедагогічної компетентності вчителя в умовах багаторівневої професійної освіти. В. Беспалько, А. Вербицький, М. Кларін, Я. Коломинський, Г. Селевко пов'язують рішення проблеми професійного розвитку з технологічною організацією навчання.

Питанню формування професійної компетентності вчителя присвячені праці зарубіжних педагогів: Д. Бритела, Є. Джимеза, В. Ландшеєр, М. Леннона, П. Мерсера, М. Робінсона та інших [24].

На підставі аналізу розробок учених ми можемо констатувати, що загальна феноменологія загальнопедагогічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу та її окремих видів знайшла відображення у великій кількості психолого-педагогічних досліджень, проте поки що ця проблема не знайшла однозначного розв'язання. Різні трактування професійної компетентності вчителя обумовлені, перш за все, особливостями структури діяльності фахівців різних галузей знань. Однак базовою характеристикою поняття залишається ступінь сформованості в педагогічних працівників єдиного комплексу знань, умінь, навиків, досвіду, що забезпечує виконання професійної діяльності (Н. Тализіна, Р. Шакуров, А. Щербаков). На сьогодні не існує точної «формули компетентності» (М. Чошанов), критеріїв професіоналізму (А. Маркова), якостей загальнопедагогічної компетентності (І. Колесникова), особистісного професіоналізму (Е. Зеєр). Це зумовлено тим, що сам термін ще остаточно не вивчений, недостатньо досліджений психолого-педагогічною наукою і в більшості випадків використовується для позначення високого рівня кваліфікації й професіоналізму фахівця. Ми розглядаємо професійну компетентність вчителя – як сукупність знань і практичних навичок, які допомагають успішно реалізовувати педагогічну діяльність; вроджених здібностей до співпраці з іншими людьми, в поєднанні з належними моральними якостями. Ефективність процесу формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в системі ступеневої підготовки (молодший спеціаліст,

бакалавр, спеціаліст, магістр) залежатиме від повноти реалізації всіх його складових. До них ми відносимо наступні:

1. *Продуктивна компетентність* – вміння працювати, отримувати прибуток. здатність виробляти власний продукт, приймати рішення та нести відповідальність за них. готовність та потреба в творчості (Ш. Амонашвілі, М. Коломієць, Н. Кузьміна, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко, А. Хуторський, В. Цапок).

2. *Автономізаційна* – здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності. готовність і потреба навчатися протягом усього життя (Ш. Амонашвілі, С. Висоцька, Н. Кузьміна, В. Пилипівський, А. Хуторський, В. Цапок, О. Шиян).

3. *Інформаційна* – володіння інформаційними технологіями, вміння добувати, опрацьовувати й використовувати різні види інформації з різноманітних джерел (В. Адольф, Ш. Амонашвілі, В. Введенський, М. Коломієць, А. Орлов, В. Синенко, А. Хуторський).

4. *Предметна* – ЗУН в області конкретного предмету, спеціальності (В. Адольф, В. Введенський, С. Висоцька, Т. Добудько, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко).

5. *Особистісні якості вчителя* – толерантність, доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, рефлексія, людяність (Ш. Амонашвілі, В. Введенський, М. Коломієць, Н. Кузьміна, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко).

6. *Комунікативна* – вміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим. спілкування без обмежень усно, письмово, рідною й іноземними мовами (В. Введенський, М. Коломієць, Н. Кузьміна, М. Мітіна, В. Пилипівський, А. Хуторський).

7. *Моральна* – готовність, спроможність та потреба жити, керуючись моральними нормами (Ш. Амонашвілі, С. Висоцька, М. Коломієць, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко).

8. *Психологічна* – здатність використання психологічних ЗУН в організації взаємодії в освітній діяльності (Ш. Амонашвілі, Т. Добудько, М. Коломієць, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко).

9. *Соціальна* – вміння жити й працювати з іншими людьми. вміння безконфліктно взаємодіяти (С. Висоцька, Н. Кузьміна, М. Мітіна, В. Синенко, А. Хуторський).

10. *Математична* – вміння працювати з числовою інформацією, володіння математичними вміннями (А. Орлов, С. Раков).

11. *Полікультурна* – оволодіння досягненнями культури. розуміння інших людей, їхньої індивідуальності і відмінностей за



національними, культурними, релігійними та іншими ознаками (А. Хуторський).

Сьогодні більшість науковців серед ключових позицій загальнопедагогічної компетентності на перше місце висувають саме продуктивну компетентність, розглядають її не лише як уміння працювати, а насамперед, як здатність до створення власного продукту, прийняття рішень, несення відповідальності за них, готовність і потребу в творчості.

Н. Кузьміна елементами загальнопедагогічної компетентності вважає:

- спеціальну компетентність в галузі дисципліни, що викладається;
- методичну – в галузі формування знань, умінь і навичок;
- психолого-педагогічну – в сфері мотивів, здібностей, спрямованості;
- аутопсихологічну – в якості рефлексії педагогічної діяльності [175, с. 87].

Згідно з В. Кричевським можна виділити чотири *типи загальнопедагогічної компетентності*:

- функціональна, яка характеризується професійними знаннями та вміннями їх реалізувати;
- інтелектуальна, що виражається в здатності аналітично мислити і здійснювати комплексний підхід до виконання своїх обов'язків;
- ситуативна, що дозволяє діяти залежно від ситуації;
- соціальна – передбачає наявність комунікативних та інтегративних здібностей [169, с. 67].

Професійно компетентний фахівець за час навчання в педагогічному вищому закладі освіти може і повинен бути підготовлений. У нього мають бути сформовані всі необхідні для майбутнього вчителя складові загальнопедагогічної компетентності, які дозволять успішно здійснювати педагогічну діяльність.

Саме тому ми виділяємо основні уміння, якими має володіти майбутній учитель, і про що зазначено в освітньо-кваліфікаційних характеристиках:

- проектувати навчально-виховний процес, конструювати навчальну інформацію, моделювати педагогічні ситуації [288];
- перетворювати наукову інформацію в навчальний матеріал;
- сприймати психологічний стан учнів, визначати особливості взаємин у класному колективі;
- висувати коректні завдання, координувати діяльність школярів, співпрацювати в навчально-пізнавальному процесі;

- виробляти сміливе, гнучке мислення в пошуках оптимального вибору форм і методів навчально-виховної діяльності;
- оволодівати новими науково-педагогічними й науково-технічними знаннями, передовими, здебільшого нетрадиційними й нестандартними методами регулювання стосунків з колегами, батьками учнів;
- здійснювати емоційний вплив на вихованців;
- регулярно проводити моніторинг навчання, виховання та розвитку учнів;
- установлювати ступінь ефективності власної діяльності;
- творчо переосмислювати кращий досвід інших.

Формування загальнопедагогічної компетентності – процес циклічний, у педагогічній діяльності необхідне постійне підвищення професіоналізму, і кожен раз перераховані етапи повторюються, але вже в новій якості.

Взагалі, процес саморозвитку обумовлений біологічно, пов'язаний з соціалізацією та індивідуалізацією особистості, яка свідомо організовує власне життя, а отже, і власний розвиток. Процес формування загальнопедагогічної компетентності так само залежить від середовища, тому саме воно має стимулювати професійний саморозвиток [289]. У школі має переважати демократичне управління. Це і стимулювання співробітників, і різні форми педагогічного моніторингу, до яких можна віднести анкетування, тестування, співбесіди, і внутрішньошкільні заходи з обміну досвідом, конкурси, та презентація власних досягнень.

Можна виділити такі *етапи* формування загальнопедагогічної компетентності: а) самоаналіз і усвідомлення необхідності; б) планування саморозвитку (цілі, завдання, шляхи вирішення); в) самовиявлення, аналіз.

На думку Л. Банашко, О. Севастьянова, Б. Кришук, С. Тафінцева конкретними *шляхами* формування загальнопедагогічної компетентності студентів вищих навчальних закладів можуть бути:

- включення проблематики професійно-педагогічної компетентності до навчальних планів для спеціалістів за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями; проведення науково-теоретичних конференцій та семінарів, практично-методичних нарад з актуальних проблем розвитку педагогічної компетентності;
- створення на базі кращих освітянських закладів експериментальних центрів, лабораторій для опрацювання виховних інновацій, розповсюдження кращого досвіду творчих педагогічних працівників;

- корегування та узгодження змісту освіти, навчальних планів та програм з метою орієнтації на основні компоненти професійно-педагогічної компетентності, розробка та запровадження нових курсів, що сприятимуть формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів;

- науково-методичне забезпечення підготовки педагогів, соціальних працівників, психологів вищих навчальних закладів з урахуванням основних видів компетенцій майбутніх спеціалістів;

- розробка та видання типових програм, методичних посібників, підручників, методичних матеріалів;

- розробка й запровадження нових методик навчання та виховання з метою формування конкурентоздатного працівника освітньої галузі;

- використання засобів масової інформації з метою висвітлення кращого педагогічного досвіду;

- вивчення світового педагогічного досвіду, адаптація кращих зразків формування педагогічної компетентності;

- ефективне застосування інноваційних програм освітніх технологій;

- науково-методичні розробки з питань стратегії розвитку освітнього процесу, використання інноваційних форм і методів індивідуального чи групового пошуку;

- використання творчого потенціалу вчителів-практиків та науковців в удосконаленні навчально-виховного процесу [157, с. 5].

Реалізація цих шляхів, на нашу думку, дозволить забезпечити підготовку нової генерації вчительських кадрів, які візьмуть на себе роль провідника в процесах навчання й виховання молодого покоління. Як слушно зазначив С. Вершловський, завершення формування спеціаліста – результат формування його, як особистості, виявлення його громадянської позиції, загальний підсумок формування особистості на етапі професійного становлення. Вищий педагогічний заклад освіти інтегрує весь досвід особистості, підпорядковуючи його професійній ролі, в основі якої лежить принцип взаємодії суб'єктів, їх активний взаємовплив [53, с. 77].

Різноманітність і складність завдань педагогічної діяльності пов'язана з важливою місією педагога – формування особистості, підготовка молодого людини до оволодіння майбутньою професією. Його праця буде успішною лише за умови відповідності якостей характеру професійної діяльності, володіння уміннями і навичками її моделювання. Звернемося до категоріального апарату, щоб визначитися з термінологією. У праці Г.Ващенко «Виховання волі і

характеру» ми знаходимо: «Під діяльністю розуміють систему усвідомлених рухів, дій, зусиль, скерованих на досягнення певної мети. Її характер залежить від віку, статі, соціального становища, професії того, хто зайнятий нею, а також від типу культури, клімату, від особистих прагнень і уподобань людини.

В А. Петровського, *діяльність* – це система взаємодії суб'єкта зі світом, що постійно змінюється і у процесі якої формується, втілюється в об'єкті психічний образ та реалізуються відносини суб'єкта. Діяльність учителя – це складна за своєю психічною сутністю праця, яка вимагає від педагога чітко вираженої гуманістичної та професійної спрямованості, міцних знань (психології дитинства, теорії і практики навчання і виховання) та стійких інтересів. Це динамічна система, що має свою специфічну структуру, до складу якої входять численні елементи. Н. Кузьміна доводить, що вона являє собою ланцюжок внутрішньо взаємопов'язаних компонентів. Кожному з них відповідає певна група робочих функцій, а також педагогічних здібностей як індивідуальної форми відображення структури педагогічної діяльності: конструктивних, організаційних, комунікативних. *Конструктивна* діяльність учителя пов'язана з відбором та композицією навчально-виховного матеріалу у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями учнів, з плануванням та побудовою педагогічного процесу (конструктивно-змістова діяльність), прлануванням структури власних дій та дій учнів (конструктивно-оперативна діяльність), проектуванням навчально-матеріальної бази для проведення навчально-виховної роботи (конструктивно-матеріальна діяльність). *Організаційний* компонент педагогічної діяльності передбачає включення учнів у різноманітні види діяльності, організацію учнівського колективу та творчих справ. *Комунікативний* компонент відповідає за встановлення правильних взаємовідносин учителя з учнями, учителями, батьками, що дозволяє правильно зрозуміти і оцінити інформацію про ефективність педагогічного впливу, корегування його у відповідності до обставин педагогічної ситуації.

Поряд з конструктивною, організаційною та комунікативною, О. Щербаков виділяє в структурі педагогічної діяльності інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну та гностичну (дослідницьку) функції. *Інформаційна* функція визначає весь зміст навчально-виховного процесу. Її здійснення спирається на глибоке та вільне володіння навчальним матеріалом, методами та прийомами його викладання, а також мистецтво мовлення, володіння джерелами інформації. Реалізація інформаційної функції буде

неповною, якщо вчитель не встановлює зворотній зв'язок з аудиторією та не корегує засоби організації навчально-виховного процесу. *Розвивальна* функція, відображає єдність навчання, виховання та розвитку, забезпечує керування перцептивним, мисленнєвим, емоційним, вольовим компонентами діяльності. Послідовне здійснення вчителем цієї функції привчає школярів аналізувати, узагальнювати, класифікувати та систематизувати факти, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, засвоювати поняття, категорії, закономірності та користуватися ними. *Орієнтаційна* функція визначає зміст ціннісних орієнтацій учнів у природному та соціальному середовищі. Вона формує активне ставлення до явищ навколишньої дійсності, мотиви поведінки та соціальних дій. *Мобілізаційна* функція виявляється в діяльності вчителя, спрямованій на актуалізацію знань та життєвого досвіду школярів для формування в них пізнавальної самостійності та громадської активності. *Гностична* (дослідницька) функція вимагає від учителя наукового підходу до педагогічних явищ, уміння висувати гіпотезу, проектувати та проводити нескладний педагогічний експеримент, аналізувати досвід колег і свій власний, передбачає володіння навичками роботи з науковою літературою. Гностична функція надає роботі вчителя творчого характеру.

Педагогічна діяльність має складну структуру і передбачає виконання багатьох функцій. Психолого-педагогічні дослідження дають можливість виділити в ній сукупність цілої низки взаємозумовлених компонентів (та відповідних їм функцій):

- *діагностичного*, пов'язаного з вивченням індивідуально-психологічних особливостей і рівня вихованості учнів, виявленням і визначенням рівня їхньої загальної освіти і духовності, навичок та умінь, необхідних для їхньої навчальної, майбутньої професійної та повсякденної діяльності;

- *орієнтовно-прогностичного*, який полягає в умінні педагога визначати конкретні цілі, зміст, методику виховної діяльності, передбачити її результати на основі знання рівня індивідуального розвитку вихованців, злагожденості та згуртованості учнівського колективу;

- *конструктивно-проектувального*, який передбачає постійне удосконалення педагогом методики роботи з учнями, проведення різних навчально-виховних заходів. Ця діяльність потребує від учителя психолого-педагогічного мислення, педагогічної спрямованості, ініціативи, творчості, володіння багатим арсеналом організації навчально-виховної роботи і глибоких психологічних та педагогічних знань;

- *організаторського*, так як від умілого планування навчально-виховної роботи і визначення оптимальних шляхів її реалізації, обґрунтованості конкретних заходів залежать перебіг педагогічного процесу та його конкретні результати;

- *практичного розв'язання конкретних педагогічних завдань (інформаційно-пояснювального)*, який передбачає наявність у вихователя навичок та умінь їх виконання, знання ефективних педагогічних методик для реалізації запланованого, що вимагає досконалої педагогічної техніки учителя;

- *комунікативно-стимульовального* компонента, для ефективної реалізації якого, учитель має бути наділений такими особистісними якостями, як: гуманність (бути людиною доброю, любити вихованців такими, якими вони є); мати розвинуту емпатію; бути оптимістом; уміння бачити перспективу, підходити до кожного учня з оптимістичною гіпотезою; бути творчою людиною. Безумовно, ці якості педагога виявляються у спілкуванні з учнями, характер якого має велике виховне значення і повинно стимулювати школярів до соціально цінної діяльності і поведінки;

- *аналітико-оцінювального*, зміст якого полягає в аналізі як власних дій, так і дій вихованців, виявленні їхніх позитивних рис і недоліків, порівнянні отриманих результатів із запланованими. За допомогою аналітико-оцінювальної діяльності відбувається зворотний зв'язок, тобто своєчасно визначаються конкретні результати навчально-виховної роботи і вносяться необхідні корективи. Така діяльність дозволяє вчителю аналізувати процес навчання і виховання, коригувати свої дії, самовдосконалюватись. Цей вид діяльності дуже відповідальний; її об'єктивність свідчить про зрілість вихователя;

- *дослідницько-творчого*, що має пронизувати всі попередні види діяльності та своєчасно наповнювати їх новим змістом. Це володіння науково-дослідницькими умінями і навиками, творчий підхід до будь-якої справи. Це творче застосування педагогічної теорії, а також осмислення і розвиток того нового, що виходить за рамки відомої теорії і збагачує її.

Учителеві необхідно в деталях уявляти функції педагогічної діяльності, а також оволодіти потрібною системою теоретичних знань, практичних умінь і навичок для її здійснення.

У структурі педагогічної діяльності важливо виділити елементарну одиницю, яка містить у своїй основі специфічні властивості педагогічної діяльності. В. Сластьонін вважає, що цією функціональною одиницею є педагогічна дія. Вона виражає те загальне, що притаманне всім конкретним видам педагогічної

діяльності (урок, екскурсія, бесіда), але водночас є тим особливим, що поєднує в собі багатство окремого. Отже, педагогічна дія вчителя спочатку виступає у формі пізнавального завдання. Спираючись на психолого-педагогічну базу, учителі теоретично співвідносять засоби, предмет і майбутній продукт дій. Пізнавальне завдання, вирішення у психолого-педагогічному плані, переходить у форму практично-перетворювального акту. Під час цього відбувається корекція засобів досягнення мети педагогічного завдання.

Педагогічна діяльність в навчально-виховному процесі спрямована на формування і розвиток особистості кожного вихованця, тобто – це *діяльність* учителя, змістом якої є таке керівництво діяльністю учнів, яке забезпечує розвиток головних сфер особистості (інструментальної та ціннісно-мотиваційної). Учитель має бути наділений багатьма особистісними якостями, а саме, бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах. В. Сухомлинський у праці «Серце віддаю дітям» згадує: «Що було найголовнішим у моєму житті? Без вагань відповідаю: любов до дітей». Він особливо наголошував на необхідності олюднення педагогіки. Ш. Амонашвілі найважливішою властивістю педагога називає доброту, любов до дітей, які мають відображати не лише внутрішній стан, але й виступати головним мотивом, стимулом педагогічної діяльності, тому – опора на гуманістичні принципи має неабияке значення. Дитина (вихованець, учень) – центральна постать у навчально-виховному процесі, заради блага якої здійснюється вся педагогічна діяльність.

Учитель має бути готовий саме до такої діяльності. Здійснюючи аналіз педагогічної майстерності і діяльності учителя, ми співвідносимо реалії, тобто сучасний стан з тими професійними вимогами, нормами, які завжди були історично конкретними, але в той же час визначалися і певними традиціями (регіональними, національними, соціальними).

Наука, яка вивчає професійну поведінку педагога, називається «педагогічною деонтологією». Термін «деонтологія» був введений у науковий обіг ще на початку XIX ст. англійським філософом І. Бентамом для позначення науки про професійну поведінку людини. Але слід відзначити, що нормативні вимоги до професії педагогів висувалися філософами задовго до виникнення спеціального терміна «деонтологія». Про те, яким має бути учитель, писали і Аристотель, і стародавній римський учений Квинтиліан (42–118 р.н.е.) – теоретик ораторської майстерності, педагог, учитель риторики, який першим отримував платню із імператорської казни за свою педагогічну діяльність. Середньовічні університети висували свої досить жорсткі

вимоги до учителя, який повинен був пригнічувати волю дитини. Значно вплинули на розвиток принципів професійної поведінки педагога праці визначного чеського ученого Я. Коменського (1592–1670 рр.), французького мислителя Ж. Руссо (1712–1778 рр.), швейцарського педагога-публіциста І. Песталоцці (1746–1827 рр.), німецького просвітителя А. Дістервега (1790–1866 рр.). Значний внесок у доповнення школи педагогічної етики належить російським демократам. К. Ушинський, П. Блонський, Л. Виготський, С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський заклали теоретичні основи професійної поведінки педагога.

Професійні норми – стандарти діяльності, які історично склалися, але й постійно зазнають на собі впливу сучасної дійсності. І, як будь-яка об'єктивна реальність, вони характеризуються суб'єктивним її відображенням у свідомості конкретного педагога.

Духовно-моральна та інтелектуальна готовність до творчого осмислення соціокультурних цінностей виступають основою для становлення індивідуальних ціннісних орієнтацій і пріоритетів педагога, його потреб та інтересів. Формування культурних ідеалів – як загальних, так і професійних – і прилучення як до загальної, так і до професійної культури також є результатом цього творчого процесу. На основі осмислення соціокультурних цінностей суспільства формується самосвідомість особистості і вибудовується концепція ідеального «Я» педагога.

Теоретична і практична готовність до творчого застосування потенціалу професійної діяльності відображає діяльнісну спроможність педагога в плані можливості скористатися набутими знаннями, і в плані можливостей реалізації вироблених умінь і навиків відповідно до педагогічних ситуацій, обставин, що склалися, використовуючи при цьому власне бачення проблеми, свої ідеї та оригінальні способи їх розв'язання.

На особливу увагу заслуговує розгляд питання регуляції освітньої і виховної взаємодії з суб'єктами педагогічного процесу. Для його розв'язання майбутньому учителеві вкрай важливо керуватися ціннісним ставленням до людини і спрямовувати зусилля на його виховання у школярів, як суб'єктів педагогічного процесу. Нашу дослідницьку роботу ми здійснювали саме в цьому напрямку. Комплексний характер виховання – це «сприяння дитині у формуванні її особистісної системи відносин» [27, с 169]. У виховній роботі нами були використані такі імперативи соціальних ролей, виконання яких передбачає опору на гуманістичний світогляд, громадянську позицію і відчуття єдності з усім світом. Ми, в першу чергу, визначили ролі вихованців і можливості розуміння й прояву



ціннісного ставлення до людини у спілкуванні й взаємодії на різних рівнях. А змістом виховання є діяльність учнів у цих спільнотах [54, с. 21].

Взаємини між учнями і членами мікро- та макросоціуму сприяють моральному розвитку особистості, виробленню ціннісних орієнтацій, установок, ставлень стосовно різних об'єктів їхнього оточення. А отже, є базою для виховання у школярів ціннісного ставлення до людини. Концепція відносин представлена в психологічних довідниках у вигляді сукупності теоретичних уявлень, згідно з якими ядром особистості виступає індивідуально-цілісна система її суб'єктивно-оцінних, свідомо вироблених ставлень до дійсності, що виражається в інтегровано-орієнтованому досвіді взаємин з іншими людьми в умовах соціального оточення. Американський психолог А. Ребер ототожнює відносини і відношення із зв'язком між подіями, об'єктами чи людьми, природа якого може значно варіюватися. Це може бути: 1) такий зв'язок між двома змінними, при якому зміна однієї супроводжується зміною іншої; 2) така залежність між судженнями, коли істинність чи хибність одного припускає істинність чи хибність іншого; 3) такий взаємозв'язок між подіями, при якому кожна із них є передумовою іншої. На його думку, ці три значення можна розглядати у площині, що відображає силу відношень, тому що значення 3) припускає існування значного причинного зв'язку, на що лише натякається у значенні 2) і який відсутній у 1) [259, с. 582]. Система відношень визначає характер переживань особистості, особливості сприйняття дійсності, характер реакцій на зовнішні впливи. Позитивний чи негативний досвід взаємин формує відповідну систему внутрішніх ставлень.

Зважаючи на те, що ціннісне ставлення до об'єкта відношень може виникати, переважно на ґрунті гуманістичних відносин, гуманізація виховного процесу і взаємовідносини, що розвиваються на його основі являють собою ядро, і розкривають сутність розробленої нами структурно-функціональної моделі виховання у школярів ціннісного ставлення до людини.

Правомірно вважати, що гуманістичні відносини – це особливий вид суспільних відносин, сукупність залежностей і зв'язків, що виникають у людей у процесі їхнього морального спілкування, діяльності. Їх класифікують за змістом, формою, способом суспільних зв'язків між людьми у процесі взаємодії між ними [37]. За змістом гуманістичні відносини розрізняються в залежності від того, стосовно кого і які саме обов'язки має людина. Ми також виділяємо гуманістичні відносини, які виникають, коли людина бере активну участь у громадському житті, в соціально орієнтованій діяльності.

Окремі обов'язки мають усі члени суспільства по відношенню до тих, хто знаходиться в особливих умовах: діти, люди похилого віку, жінки, хворі; членів колективу, до якого вони належить (родина, клас, група, трудовий колектив), до людей, з якими вона знаходиться в особистих відносинах і з якими вона найбільше взаємодіє. Однак, яка б не була конкретна сфера обов'язків людини і незалежно від того, на адресу кого (приватної особи, групи людей) вони спрямовані, у будь-якому разі в кінцевому рахунку вона перебуває у визначених відношеннях із суспільством та окремими його членами чи групами, несе відповідальність перед самим собою як членом цього суспільства.

Форми гуманістичних відносин розрізняються залежно від того, яким чином висувається перед людиною моральна вимога, наскільки узагальнений чи конкретизований характер вона носить. Це може бути окреме розпорядження індивіду здійснити визначений вчинок у конкретній ситуації, а також вона може стосуватися кожного і виступати в якості нагальної потреби постійно розвивати в собі моральні якості, організувати спосіб життя і обирати лінію поведінки відповідно до більш узагальнених моральних норм – гуманістичних принципів, спрямувати свою діяльність на досягнення певної кінцевої і високої мети, розбудову суспільних відносин на гуманістичних засадах і досягненню в цих умовах особистої досконалості.

Відповідно до форм моральної вимоги і характер відношень індивіда, в які він вступає з окремими людьми і з суспільством в цілому щораз має особливий характер. Крім того, вимоги знаходять своє відображення в особливих особистісних формах моральних відношень (обов'язок, відповідальність, честь, гідність, совість), у кожній з яких виявляється ступінь і спосіб самоконтролю людини у моральній діяльності [216]. У процесі взаємодії, спільної діяльності між людьми існують зв'язки. Вони мають певні стосунки, дотримуються визнаних у суспільстві традицій, звичаїв, норм і відповідного порядку, правил поведінки, взаємно оцінюють вчинки, подають приклад, впливають на інших силою власного морального авторитету [37]. Ставлення особистості до чого-небудь містить у собі вартісний компонент і, отже, визначається її ціннісними орієнтаціями, а також мотиваційною сферою. Відношення, що виявляються у вибірковості і суб'єктивній активності особистості, відображають її інтереси та потреби.

Гуманістичні відносини характеризують такі категорії, як «гуманізм» і «гуманність». Якщо перша являє собою провідний принцип організації взаємин, який має лежати в основі взаємодії

людей, що визнає переконаність у безмежності можливостей, здатності до удосконалення, необхідність захисту людської гідності, права кожного на щастя, задоволення потреб і інтересів; то друга – це система спрямованості особистості на соціальні об'єкти (людину, групу, живу істоту), зумовлена моральними нормами і цінностями, що представлені в свідомості переживаннями жалю, радощів і реалізуються в спілкуванні й діяльності, в різних актах сприяння, співучасті і допомоги іншому, що в цілому інтегрують ціннісне ставлення до людини.

Д. Белухін у цьому контексті визначає: «Моральність – сукупність реальних відносин, які виникають між людьми згідно загально визначених норм і оцінюються з позицій добра і зла, а мораль – норми і правила життєдіяльності і поведінки людей, що визначають їх обов'язки по відношенню один до одного і до суспільства» [27, с. 206].

Свої найрозвинутішої форми гуманність досягає у школярів, які навчаються в класах з високим рівнем розвитку колективу, де вона виступає способом реалізації міжособистісних відносин, при яких кожен із учасників ставиться до іншого, як до себе самого, і до себе, як до іншого, що впливає із цілей і завдань спільної діяльності. В такому колективі по відношенню до усіх учнів забезпечується не тільки належна повага, а висувається й висока вимогливість. Лише в атмосфері співдружності, довіри, турботи один про одного створюються сприятливі умови для формування ціннісного ставлення до людини.

Гуманізм особистості – це її психічна властивість, що поєднує в собі багато якостей. Це любов до людей, повага, доброта, толерантність, чуйність, і цілий ряд інших якостей, у кожній з яких є своя логіка формування і найтісніші зв'язки з розвитком всіх інших якостей. Гуманістичною основою особистості А. Бодальов [35] вважає сукупність стійких психічних властивостей, емоційних ставлень, що інтегрують систему її поглядів на інших людей і на себе саму, а також характерні особливості поведінки, коли об'єктами взаємодії стають партнери по спілкуванню і вона сама.

Характер і форма прояву гуманності в спілкуванні учнів з іншими людьми значною мірою залежить від того, як вихованець сам характеризує себе, як він емоційно реагує на ситуацію, як поводить себе і оцінює те, що відбувається. Гуманістичні відносини позитивно впливають на формування ціннісних ставлень до навколишнього, й у цілому на розвиток особистості школяра [17]. Г. Філонов наголошує на тому, що формування особистості вихованця визначається насамперед тією роллю, яку він виконує в системі

людських взаємовідносин, і тим, як узгоджуються вимоги, які висуває перед ним життя, з тими психологічними особливостями, якими він наділений [306]. Поняттям «гуманістичні відносини» корелює з терміном «взаємини». Взаємовідносини ми розуміємо як особистісно-значиме образне, емоційне й інтелектуальне відображення людьми один одного, яке розкриває особливості внутрішнього стану кожного. Спілкування ж у даному випадку є тим процесом, в якому цей стан актуалізується; це така взаємодія людей, у процесі якої розвиваються, виявляються і формуються їхні міжособистісні відносини, тобто складаються певного типу взаємини. Отож, при аналізі внутрішньо-групових зв'язків можна виділити систему взаємин, спілкування, кожна з яких має особливий характер і структуру, а отже, вимагає особливих методів вивчення і розуміння. Аналізуючи особливості взаємин учнів з психологічної точки зору, Я. Коломінський доповнює теорію колективу поняттям «система відносин» [149, с. 42]. На його думку, відносини, що виникають у процесі тривалого взаємного спілкування, складають дві основні системи: ділові та особисті. Перші пов'язують людей як виконавців визначених виробничих, суспільних, навчальних і ін. функцій. У навчальному закладі це навчання, участь у громадській діяльності, соціально корисній роботі [141]. Але, виконуючи різні функції, людина не перестає бути особистістю, яка вибірково ставиться до інших, які в свою чергу проявляють участь відносно неї, а відтак і виказують свою небайдужість, певне ставлення. До одних однокласників учень проявляє симпатію, до інших – антипатію, а до деяких він взагалі байдужий. Всі ці відносини і являють систему особистих взаємин, які складають різні за характером, стійкістю, і значенням для кожного індивіда відносини [120]. Це дружба і прихильність, ворожнеча або неприязнь і т. ін. Розподіл відносин на особисті і ділові є характерним для будь-якого організованого колективу. Особисті стосунки, що пронизують клас невидимими узами симпатій, прихильностей, антипатій впливають на життя кожного школяра і на діяльність групи в цілому. Вони найбільше визначають психологічний клімат у колективі, що забезпечує емоційне благополуччя його членів. Особисті відносини ніким не встановлюються, а складаються стихійно в силу цілого ряду психологічних обставин. Положення учня в класі може бути досить сприятливим, коли він почуває себе захищеним, прийнятим переважною більшістю, відчуває прояви симпатії з боку однокласників і сам виражає прихильність. Така психологічна ситуація емоційно сприймається вихованцями у вигляді почуття

єдності з групою, що впливає на розвиток особистої гідності, впевненості в собі, захищеність.

Напруженість у відносинах з однокласниками, переживання своєї відірваності від групи може стати джерелом важких ускладнень у розвитку особистості. Стан психологічної ізоляції негативно позначається на процесі цілісного формування особистості людини, а також і на її діяльності [242]. Учні, що потрапили в подібну ситуацію, частіше за інших потрапляють до негативних компаній, нерідко бувають втягненими в асоціальну діяльність, що часто межує з протиправною; негативно ставляться до навчання, брутальні у звертаннях, афективні, зневажають інших. Вихователі повинні зважати, що саме розвиток гуманістичних відносин є вагомим чинником у загальній системі формування у школярів різних чеснот, серед яких ціннісному ставленню до людини належить провідна роль.

Мораль охоплює багатогранні відношення особистості. Якщо їх згрупувати, то можна чітко визначити вимоги суспільства і особливості роботи з *гуманістичного виховання* [314, с. 321]. Мається на увазі формування моральних ставлень: а) до миролюбної політики держави, розуміння перспектив світового розвитку, непримиренність до ворогів вільного розвитку, свободи народів, адекватна оцінка подій на міжнародній арені, засудження проявів тероризму і збройних конфліктів, пропаганда принципів толерантності і використання методів ненасилля, мирного залагодження проблем будь-якого масштабу з опорою на загальнолюдські цінності; б) ставлення до Батьківщини, інших країн, дружба, братерство і солідарність з усіма народами, нетерпимість до національної і расової дискримінації; в) ставлення до праці, прагнення принести якомога більше користі заради процвітання і розвитку суспільства і блага кожного його члена; г) ставлення до *суспільних* надбань і матеріальних цінностей, турбота про їх збереження і примноження (планетарний екологічний світогляд, бережливе ставлення до природи); д) ставлення до інших людей, партнерські відносини, взаємодопомога і підтримка, гуманність і взаємна повага; е) ставлення до себе, вимогливість, усвідомлення громадського обов'язку, чесність, моральна чистота, скромність, вихованість, непримиренність до проявів жорстокості, зла, несправедливості, байдужості по відношенню до іншого. Адже в контексті особистісно орієнтованої педагогіки, «*виховання* – це сприяння у формуванні оптимального ставлення до самого себе, інших людей, оточуючої дійсності, до напрямків і способів своєї життєдіяльності, які не завдають шкоди ні самій людині, ні

суспільству...Сприяння дитині передбачає визнання гуманістичної сутності особистісно орієнтованої педагогіки, яка категорично заперечує пригнічення особистості, програмування її світовідчуття згідно з директивними установками, нав'язування консервативних ідей без їх усвідомлення [27, с. 167]. Моделюючи виховні завдання, спрямовані на формування соціально орієнтованих гуманістичних якостей особистості, що базуються на ціннісному ставленні до людини, враховують мету виховання, як «ідеальне уявлення про результат діяльності, що формується в свідомості людини у процесі взаємодії з навколишнім середовищем» [3, с. 158]. Зміст мети відображає рівень цивілізованості суспільства, його демократичних чи авторитарних характеристик, економічних можливостей, компетенцію уряду, рівень розвитку педагогічної науки, культури, соціальної сфери.

У процесі створення моделі виховання ціннісного ставлення до людини на етапі дослідження відносин вихованців, формування в них ціннісних ставлень на різних рівнях взаємодії з іншими, перш за все, ми звернули увагу на гуманістичний характер комунікації їхнього найближчого оточення. У нашому розумінні комунікація – це спілкування, зв'язки [298, с. 236; 282, с. 347]. В моделі відображені особливості взаємозв'язків з усіма суб'єктами відношень. Таким чином у полі зору знаходився шкільний колектив, особливості налагодження взаємовідносин між усіма учасниками педагогічного процесу і сім'я вихованця.

Важливою умовою гуманізації взаємин виступають суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини між батьками, учителями й учнями та між самими вихованцями. В кожній із цих пар відносин взаємодіють дві сторони – суб'єкт і об'єкт, які раз по-раз міняються місцями. Оскільки людина має визначені обов'язки перед іншими, сама вона виступає суб'єктом, а суспільство – об'єктом її моральної діяльності. Але ж той самий індивід є об'єктом моральних обов'язків інших, суспільства, які повинні захищати його інтереси.

З одного боку, соціум формулює обов'язки окремої особистості й оцінює її вчинки, ставиться до неї як суб'єкт до об'єкта, але з іншого – моральні вимоги стають особистим боргом і відповідальністю кожної людини, усвідомлюються і активно запроваджуються в життя. Чим вища свідомість людини, чим більша її здатність самостійно контролювати і спрямовувати свої дії, тим більшою мірою вона є самодіяльним суб'єктом. Перш за все, ми звернули увагу на *суб'єктність* позиції вихованця, яку ми розуміємо як здатність бути стратегом власної діяльності, висувати і коригувати мету, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати життєві плани.

Суб'єктність учня у виховному процесі зустрічається у вигляді опору, прийняття чи ігнорування педагогічного впливу. У процесі дорослішання суб'єктність позиції вихованця виражається в адекватнішому і цілеспрямованому визначенні своїх бажань і потреб, можливих шляхів їх задоволення. На думку Г. Коджаспірової, провідними умовами формування суб'єктивності вихованця виступає розуміння, визнання і прийняття особистості кожного учня, розвиток і підтримка в нього самоцінних форм активності [147, с. 172].

В моделі виховної роботи, спрямованої на формування у школярів ціннісного ставлення до людини, в кожній з експериментальних шкіл панувала атмосфера поваги, довіри, розуміння і визнання дитини, яка знаходиться в центрі педагогічного процесу. Визнання вихованця – це сприйняття кожної дитини як особистості, гідної уваги, що має право на власну позицію і думку, ставлення до учня з повагою. Прийняття дитини – безумовне позитивне ставлення до неї, її індивідуальності, незалежно від того, яких результатів власного розвитку і діяльності вона досягла. Розуміння учня – уміння бачити його внутрішню сутність, як з позиції дорослого, так і очима самої дитини, визначати мотиви вчинків і поведінки.

Організація змістовної діяльності, спілкування формує громадську свідомість школяра, його ідеали, ціннісні орієнтації, прискорює налагодження соціальних відносин, виховує активну життєву позицію на базі особистісних ціннісних ставлень. Спілкуючись у колективі однолітків і дорослих, учень глибше засвоює моральні норми людських взаємин, правила співіснування. Школяр взаємодіє з іншими, налагоджує відносини типу: учитель – вихованець, учень – класний колектив, школяр – товариші по навчанню чи іншим видам діяльності.

Зв'язки реалізуються через конкретну взаємодію, ставлення до неї і характеризують діючу сутність особистості школяра (що він може робити, на що здатний, чи відповідально виконує доручення, як ставиться до думки колективу). Різноманітність відношень характеризує всебічний розвиток особистості; прояв найбільш характерних для школяра ставлень до різних явищ життя й діяльності, свідчить про його гармонійний розвиток; характер суспільно значущих зв'язків і відношень, говорить про моральну вихованість, соціально-ціннісну спрямованість і громадянську позицію учня [125].

В структурі особистості ціннісні ставлення, що сформувалися, визначають такі важливі її характеристики, як єдність цілей, орієнтацій і установок, соціальна спрямованість мотивів, прагнень і

потреб, моральну зрілість, толерантну позицію у взаєминах і діяльності з іншими людьми [182]. З урахуванням характеристик, що відображають сформованість активної громадянської позиції, відносини виступають мірою особистої відповідальності за когось або за щось, чим спонукають відповідне ціннісне ставлення до інших людей. У формуванні гуманістичних цінностей школярів велику роль відіграє думка колективу, точка зору про учня однокласників, яка характеризує його поведінку не лише у навчально-виховному процесі, а також у неформальних умовах спілкування й діяльності. Вона інтенсивно впливає на розвиток особистості, сприяє формуванню гуманних якостей, моральної вихованості школяра в цілому. Вплив громадської думки обумовлює особливості взаємин у колективі, обмін інформацією у процесі спілкування, взаємодію оцінки й самооцінки, колективне обговорення поведінки. Ціннісні ставлення, громадська думка в колективі – найважливіші регулятори вчинків і дій школяра, в результаті чого виховується воля, прищеплюються соціально бажані навички поведінки. Стиль спілкування (дружелюбності чи байдужості, доброзичливості чи конфліктності) – суттєво впливає на розвиток гуманістичних рис особистості. В той же час характер внутрішньо-колективних відносин багато в чому відображає громадську думку класу. Включення визначеним способом у внутрішньо-колективні відносини дозволяє особистості засвоювати норми і цінності гуманістичної моралі. Правомірно розглядати внутрішньо-колективні відносини одним із шляхів впливу суспільної думки на особистість.

Уявлення колективу про учня виражається й у ставленні до нього однокласників, і в тому положенні, яке він займає у класі. Можна припустити, що статус особистості в офіційних і неофіційних відносинах характеризує також її ставлення до думки класного колективу і, отже, визначає силу впливу останнього. Найбільш ефективно на особистість впливає суспільна думка за умови її адекватності ситуації й об'єктивності [177]. Тоді учень правильно оцінює свої чесноти і недоліки, виявляє згоду з думкою більшості, сприймає її як щось справедливе. В міжособистісних відносинах поєднуються критичність і повага, а самооцінка ґрунтується на точці зору і судженнях товаришів. Розумне відношення громадської думки і власної самооцінки виявляється найбільш сприятливою умовою для самовиховання. Вплив першої зменшується, якщо оцінки не співпадають. Завищена самооцінка призводить до переоцінки можливостей, переваг, положення в колективі, що призводить до ігнорування критичних зауважень, а це провокує конфліктність у взаєминах. Не менш складна ситуація в разі заниженої самооцінки



(приниження ролі своїх позитивних якостей, перебільшення негативних, відчуття власної неповноцінності) і об'єктивності колективу. Це породжує вкрай суперечливе ставлення особистості до думки більшості. Спостерігається орієнтація особистості на силу громадської думки, а з іншого боку – недовіра до її оцінки, тому учневі важко змінити самооцінку, у формуванні ставлень спостерігається невпевненість. Позитивний вплив громадської думки на таку особистість багато в чому залежить від того, наскільки низька самооцінка і від об'єктивності колективу. Впливову силу громадська думка має за умови об'єктивної оцінки особистості, дії якої спрямовані на формування правильної самооцінки й адекватних ставлень до інших людей, і до самого себе. Взаємодія особистості і колективу в цьому процесі припускає: визначену стабільність самооцінки (уміння школяра довести помилковість суджень, зберегти точку зору про себе, протистояти випадковим враженням); гнучкість (готовність змінити самооцінку на основі об'єктивної оцінки, умов, що змінилися, і вимог колективу); дієвість (уміння співвідносити досвід своєї поведінки зі змінами оцінки і самооцінки).

Аналізуючи роль гуманістичних колективних відносин для виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи у спільній діяльності, ми також визначали, яке значення має колектив у цьому процесі. В цьому контексті взаємини між учнями у класному і шкільному колективі ми сприймали як цілісну систему зі своєю внутрішньою структурою і динамікою розвитку. А з цього положення випливає необхідність розглядати ставлення кожного члена до усього колективу і до окремих осіб, задіяних в організованій діяльності. Ми враховували, що формування особистості школяра і його ціннісних ставлень відбувається в процесі конкретних відносин і тому вивчення морального розвитку учнів здійснювали крізь призму його конкретних реальних взаємин зі своїм оточенням (однолітками, учителями, батьками, іншими учасниками виховного процесу).

Учні приходять до школи з визначеними моральними уявленнями, що склалися в середовищі їхнього спілкування. У вихованців внаслідок попереднього досвіду сформувалися певні звички поведінки з іншими, які не завжди відповідають характеристикам гуманістичних відносин. Школярі мають розгалужену систему колективних відносин у сім'ї, навчальному закладі, позашкільній установі, за місцем проживання.

Своєрідність їхнього становища в рамках кожного угруповання значною мірою визначається тією соціальною роллю, яка відведена тому чи іншому учневі у даному колективі. В школі – це роль учня, яка для нього особливо значуща, тому що суспільство покладає на

нього відповідальний обов'язок – учитися. Навчальний заклад стає центром життя вихованця, сферою його соціально корисного самоствердження. Реалізуючи роль школяра, він розвивається, в першу чергу, як людина соціальна. Установка на навчання, сформована родиною, включення в систему шкільних відносин впливають на учня. Свою роль школяра він реалізує головним чином через систему відносин, що складаються в класному колективі. Однак поступово коло їхніх взаємовідношень розширюється. Приєднання до складної системи колективних відносин – у багатьох випадках болючий, а нерідко і суперечливий процес. Ефективність його залежить не лише від соціальних, але й від психологічних та біологічних характеристик, стану здоров'я, зовнішньої привабливості учня. Положення школяра в системі відносин того чи іншого колективу істотно залежить від індивідуального соціального досвіду, отриманого в минулому, який визначає характер суджень, систему ціннісних орієнтацій, лінію поведінки і може відповідати чи суперечити цінностям і традиціям поведінки, що склалися у тому колективі, членом якого він стає. Там, де цей досвід відповідає системі сформованих ставлень і відносин нового колективу, природно, включення учня у його структуру, полегшується. В тих випадках, коли його підходи до колективного спілкування примітивніші, ніж цього вимагає соціальне життя спільноти, вихованцеві вкрай складно встановлювати контакти і налагоджувати взаємини з іншими людьми [37].

Дослідження неофіційних відносин (Ю. Гільбух, О. Киричук [81], Я. Коломінський [149], І. С. Кон [157], М. Рибаківа [264]) показали, що досить велика кількість учнів займає таке положення в класному колективі, яке вимагає педагогічного коригування, після чого для переважної більшості вихованців воно стає стабільним в системі міжособистісних відносин. Воно залежить від їхніх психологічних особливостей – емоційності, волі, товариськості, оптимізму, гумору, від моральної вихованості, уважного ставлення до товаришів. Положення школяра в системі офіційних і неофіційних відношень взаємозалежне, однак зв'язок цей досить неоднозначний. У підліткових класах у школярів, які отримали якусь відповідальну посаду в колективі, як правило, відразу ж; підвищується індекс статусу в системі неофіційних відносин, у старших класах, як правило, така залежність не спостерігається. Статус вихованця в колективі істотно залежить і від того, як до нього ставляться дорослі: вчитель, вихователь, класний керівник. В одних випадках це ставлення може поліпшити взаємини школяра, в інших – погіршити. Певною мірою це залежить від віку. У молодших підлітків, наприклад, схвалення і підтримка їх учителем, як правило, сприяє

підвищенню авторитету в колективі ровесників, а в середніх – ця тенденція не простежується.

Відносини «учитель – учень», «учитель – учнівський колектив», «учень – учень – колективна діяльність» взаємозалежні. Впливаючи на одного учня, педагог опосередковано неминуче впливає і на весь колектив, і навпаки. Однак можливий і педагогічно необхідний також і безпосередній вплив вихователя на учнівський колектив, який виступає потужним фактором гуманістичного виховання, який за силою і якістю впливу на учнів часто навіть перевершує вплив педагога. Важливо лише вчасно помітити моральну проблему і сутність поведінки учня в цій ситуації, дати кожному вчинку членів колективу відповідну оцінку.

Розуміння вчителем такої ролі колективу в житті класу орієнтує на позитивні тенденції в його розвитку, зміцнення гуманістичних позицій, які впливають на поведінку учнів. Звідси випливає найважливіша вимога – з повагою ставитися до учнівського колективу, який виступає фактором формування гуманістичних взаємовідносин школярів, контролює поведінку кожного, оцінює дії і вчинки, може стати союзником учителя і силою громадської думки впливати на окремих учнів. Цього можна досягти системою правильно установлених відносин учителів, класу, окремих членів колективу. В тому числі має проявлятися безумовна повага колективу учителями, що проявляється в: умінні бачити й об'єктивно оцінювати його рівень розвитку, відносини, що склалися в ньому між учнями; цінувати думку колективу, зважати на неї і ні в якому разі не допускати її ігнорування; бути непримиренним до фальші, хибних проявів дружби і товариськості, егоїстичних випадків, лицемірства і неправди, жорстокості, приниження почуття людської гідності [37].

Досвід роботи показав, що колектив учнів стає діючим фактором виховання ціннісного ставлення до людини, якщо в ньому переважають толерантні взаємини, між усіма його членами виникає повага і довіра, почуття ціннісної орієнтаційної єдності, взаємопідтримка, непримиренність до антигуманних учинків.

Спільна діяльність зближає вихованців, породжує цілу гаму між індивідуальних, міжгрупових зв'язків. Почуття симпатії, спільність захоплення, близькість за складом характеру, як і багато інших моментів, обумовлюють прихильність один до одного, викликають потребу в спілкуванні, не детерміновану діяльністю, породжують міжособистісні емоційно-психологічні взаємини, які можуть носити стабільний характер. Охоплюючи членів первинного колективу на основі почуття приналежності до нього, вони можуть сприяти розквіту особистості, розвитку її індивідуальності. Однак, гуманізм

емоційно-психологічних відносин в учнівському колективі – явище, яке аж ніяк не виникає само по собі, а цілеспрямовано формується педагогами, дорослими, через відповідну організацію діяльності (взаємодопомогу, колективні творчі справи, підтримку слабшого, турботу про тих, хто потрапив у біду) і опосередкований вплив на сферу вільного, не детермінованого діяльністю, спілкування.

Формування гуманістичних відносин школярів – процес багатофакторний. Перш за все ми розглядаємо вплив характеру взаємозв'язку в системах «учень – педагог», «учитель – учитель», «учень – учень», «вихованець – класний колектив». Виховання – це насамперед слово вчителя і живі взаємини з учнями, наголошував В. Сухомлинський: «Доторкніться до серця, душі вихованця дбайливою, люблячою рукою...і людина заграє своїм неповторним сяйвом, як починає сяяти коштовний камінь у руках ювеліра, що зумів розкрити за сірою, непривабливою зовнішністю чарівне сяйво... Вихователям треба бути не лише інженерами людських душ, а майстрами-ювелірами, що відкривають у дитині неповторну людську красу... Вірте в сили кожного вихованця. Людина – неповторна!» [292, с. 96]. Аналіз роботи кращих педагогічних колективів шкіл свідчить, що провідним завданням навчально-виховного процесу є наповнення гуманістичних взаємин в системах «учень – педагог», «учитель – учителі», «учні – учні» реальним змістом, опосередковуючи їх цілі і завдання в спільній діяльності. Цей процес повинен охоплювати всі системи відносин. Було виявлено, що майже в усіх випадках стиль і особливості взаємин учнів визначався характером сформованих взаємовідносин педагогічного колективу.

Ситуація неадекватного спілкування, коли вчителю здається, що начебто все в порядку, а учні, зображують необхідні «правильні» ролі, поводять себе діаметрально протилежним чином сьогодні – не рідкість [37]. Можливо, саме в такому формальному порозумінні між учасниками виховного процесу і криються корені багатьох прогалин у вихованні школярів.

Встановлення гуманістичних взаємин між педагогами і вихованцями на основі принципу взаємної поваги і довіри – важливий фактор розвитку шкільного колективу і створення такої атмосфери, в якій найкраще розкриваються здібності до налагодження взаємовідносин з іншими, формуються моральні якості особистості.

В особі вчителя учень завжди має бачити друга, якого радують його успіхи, засмучують невдачі. Він повинен постійно відчувати, що вихователь – це людина, яка сприймає кожного учня з усіма його

перевагами і недоліками гідним партнером спілкування і спільної діяльності. Тільки тоді виникає повага до старших, їхнього досвіду і вимог.

Оскільки більшість норм і правил культури спілкування випливають з ціннісного ставлення один до одного, то виникає необхідність формування в них таких якостей, що виражають загальну позицію особистості стосовно інших людей. У широкому змісті – це почуття гуманізму, колективізму, у безпосередній співвіднесеності з культурою поведінки - повага до людей, доброзичливість, уважність і люб'язність, толерантність, скромність, почуття власної гідності, уміння берегти один одного.

На основі вивчення концепцій громадянського виховання [220], школи як центру виховного середовища [116] нами бралися до уваги ролі вихованця, які він виконує на різних рівнях спілкування і до яких спільностей належить, а саме: як людина, особистість; член сім'ї, родини; хлопець (дівчина); майбутній чоловік, батько (жінка, мати); громадянин; житель мікрорайону; учень школи; член громади населеного пункту; представник своєї області; земляк (краянин); громадянин України; мешканець Всесвіту, член планетарної спільноти.

Зважаючи на такий підхід, ми моделювали колективну творчу діяльність з визначенням завдань, які мають бути реальними, посильними для виконання. В них обов'язково конкретизували виховну мету; звертали увагу, щоб вона була співзвучною соціальному замовленню конкретної спільності. Так, наприклад, на рівні планети висунуті завдання засвоєння базових цінностей, формування глобального гуманістичного і екологічного світогляду; оволодіння загально цивілізаційними цінностями, культурою толерантних взаємин і співробітництва на засадах братерства, рівності; виховання поваги до інших культур; на рівні країни: виховання громадянина з активною життєвою позицією, почуттям відповідальності за долю інших; формування національної самосвідомості, оволодіння духовною культурою українського народу, вдячної пам'яті; на рівні регіону: прилучення до його культурних надбань; готовність до активної участі в громадському житті, співпричетність, формування уміння визначати основні проблеми і пошуку шляхів їх розв'язання, культивування, якщо це в сільській місцевості, рис хлібороба, господаря землі, шанобливе ставлення до людини праці; на рівні мікрорайону: визнання цінностей громади – взаємодопомоги, поваги до старших, підтримки вразливих верств населення, переживання проблем села чи місця проживання, як своїх власних; на рівні школи: формування в учнів

наукового світогляду і внутрішньої потреби в самонавчанні і самовихованні; навиків гуманістичних, толерантних взаємин, готовності до співпраці з членами первинного колективу, оволодівати надбаннями людинознавства; на рівні сім'ї: привласнення гуманних цінностей сучасної сім'ї, знання свого родоводу, любов до батьків, повага до старших членів родини, готовність допомагати молодшим і слабшим; на рівні особистості: формування моральної культури, оволодіння навичками гуманістичних, толерантних взаємин, самоаналізу, самовиховання; самореалізація.

Колективна творча діяльність з вихованцями базувалася на довірливих відносинах, повазі до особистої гідності кожного її учасника. Саме тому ми наголошуємо на важливості формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя у сфері педагогічної комунікації, яка є основною ланкою педагогічного процесу, гармонізації освітньої і виховної взаємодії з усіма його суб'єктами. Це система безпосередніх чи опосередкованих форм взаємин учителя з суб'єктами відносин, що реалізується за допомогою вербальних і невербальних засобів з метою взаємного обміну інформацією, регулювання педагогічних відносин. Педагогічне спілкування є вирішальним чинником налагодження вчителем соціальних, професійних контактів засобом його самовираження за допомогою мови і мовлення. Воно віддзеркалює ціннісні орієнтації, гармонізацію професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, характеризує його вихованість, уміння висловлювати думки, дотримуватись етичних норм спілкування.

Самооцінка й аналіз ефективності своєї праці, та її результатів, у порівнянні із запланованими – необхідна умова удосконалення педагогічної діяльності. Отже, вчитися бути вчителем, значить, постійно думати про те, як на науковій основі раціоналізувати нелегку працю навчання, як використовувати всі можливості предметів, розробляти методику, яка дозволить краще навчати і виховувати кожного учня, одночасно створюючи умови для максимального розвитку його здібностей і внутрішніх сил. На наш погляд, загальнопедагогічна компетентність вчителя – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне, його зміст розширюється відповідно до процесів, що відбуваються в суспільстві й освіті. Його структура видозмінюється, корегується в зв'язку зі стрімким розвитком науки.

## ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

**Акімова Ольга Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Волошина Оксана Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Галузяк Василь Михайлович** – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Давидюк Марина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Каплінський Василь Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Коломієць Алла Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Коломієць Дмитро Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності.

**Лазаренко Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Столяренко Оксана Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

**Столяренко Олена Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Фрицок Валентина Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Хамська Неліна Болеславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Холковська Ірина Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

## **Наукове видання**

*Акімова Ольга Вікторівна  
Волошина Оксана Василівна  
Галузяк Василь Михайлович  
Давидюк Марина Олександрівна  
Каплінський Василь Васильович  
Коломієць Алла Миколаївна  
Коломієць Дмитро Іванович  
Лазаренко Наталія Іванівна  
Столяренко Оксана Василівна  
Столяренко Олена Вікторівна  
Фрицюк Валентина Анатоліївна  
Хамська Неліна Болеславівна  
Холковська Ірина Леонідівна*

# **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Монографія

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 22.11.17 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Друк цифровий.  
Гарнітура Georgia.  
Умов. друк. арк. 22,45.  
Наклад 300 прим. Зам. № 674.

Віддруковано з оригіналів замовника.  
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛІТД»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.  
21027, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21  
Тел.: (0432) 69-67-69; 603-000  
e-mail: info@tvoru.com.ua  
hppt://www.tvoru.com.ua