

Міністерство освіти і науки України

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

**ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЕДУКАЦІЇ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Монографія

КНИГА 1

**Харків
2021**

УДК 378.011.3-051:373.3]:37.015.31.091.2-021.64/66-027.21(02.064)

П42

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Протокол № 4 від 17.11.2021 р.)*

Рецензенти:

Комар О. А., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Лісіна Л. О., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету;

Петриченко Л. О., доктор педагогічних наук, професор, перший проректор Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Підвищення рівня едукації майбутніх учителів початкової школи:
теоретичний аспект: колективна монографія / авт.:

П42 Г. Ф. Пономарьова, А. А. Харківська, І. П. Упатова, О. О. Бабакіна, С. Б. Беляєв, О. В. Молчанюк та інші; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. – Харків : ФОП Бровин О.В., 2021. – Кн.1. – 536 с.

ISBN 978-617-8009-49-6

У монографії представлено теоретичний аспект підвищення рівня едукації майбутніх учителів початкової школи. Обґрунтовано теоретичні питання методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Продемонстровано особливості підвищення рівня едукації майбутніх учителів початкової школи у теорії та практиці педагогіки. Ґрунтовно проаналізовано сучасні аспекти специфіки едукації майбутніх учителів початкової школи і з'ясовано базові та ключові поняття роботи. Визначено теоретичні основи підвищення рівня едукації майбутніх учителів початкової школи. Запропоновано авторські розробки моделей підвищення рівня якості едукації майбутніх учителів початкової школи.

УДК 378.011.3-051:373.3]:37.015.31.091.2-021.64/66-027.21(02.064)

ISBN 978-617-8009-49-6

© ХГПА, 2021

Пономарьова Г.Ф., Харківська А.А.,
Бабакіна О. О., Молчанюк О. В.,
Беляєв С. Б., Упатова І. П. та інші

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	6
ПЕРЕДМОВА	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (Галина ПОНОМАРЬОВА, Алла ХАРКІВСЬКА, Ірина УПАТОВА)	9
1.1. Аналіз проблем методичного становлення молодих учителів, напрямів та форм їх методичної діяльності	9
1.2. Наукове обґрунтування питання методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи	25
1.3. Структурні компоненти методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи	52
Висновки до першого розділу	75
РОЗДІЛ 2. ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЕДУКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІКИ	76
2.1 Аналіз теоретичних засад та проблем підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах діджиталізації освіти (Ірина УПАТОВА, Аліна ДРОКІНА)	76
2.2 Взаємодія школи та сім'ї як педагогічна проблема (Оксана БАБАКІНА, Валентина ЛИТВИН)	96
2.3 Гармонійні міжособистісні відносини як наукова проблема: філософський, психологічний і педагогічний аспекти (Ольга МОЛЧАНЮК, Олена БОРЗИК)	113
2.4 Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин	

у молодших школярів як психолого-педагогічна проблема (Сергій БЄЛЯЄВ, Олена ІЛЬІНА)	147
Висновки до другого розділу	166
РОЗДІЛ 3. СУЧАСНІ АСПЕКТИ СПЕЦИФІКИ ЕДУКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	168
3.1. Сутність та структура виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра (Оксана БАБАКІНА, Валентина ЛИТВИН)	168
3.2. Структура та зміст гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи (Ольга МОЛЧАНЮК, Олена БОРЗИК)	192
3.3. Суть та зміст готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів (Сергій БЄЛЯЄВ, Олена ІЛЬІНА)	229
3.4. Суть поняття інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи (Ірина УПАТОВА, Аліна ДРОКІНА)	263
Висновки до третього розділу	289
РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЕДУКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	290
4.1. Теоретико-методологічні основи системи виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра (Оксана БАБАКІНА, Валентина ЛИТВИН)	290
4.2. Теоретичне обґрунтування моделі формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи (Ольга МОЛЧАНЮК, Олена БОРЗИК) ..	317

4.3. Наукове обґрунтування моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів (Сергій БЄЛЯЄВ, Олена ІЛЬІНА)	361
4.4. Теоретичні основи системи формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи (Ірина УПАТОВА, Аліна ДРОКІНА)	406
Висновки до четвертого розділу	438
ПІСЛЯМОВА	440
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	441

УМОВНІ ПОЗНАЧЕННЯ

ЗВО	– заклад вищої освіти
ЗЗСО	– заклад загальної середньої освіти
ІК	– інформаційна компетентність
ІКТ	– інформаційно-комунікативні технології
ІПС	– інформаційно-педагогічне середовище
ІТ	– інформаційні технології
НІТ	– нові інформаційні технології
НУШ	– Нова українська школа
ПЗ	– програмне забезпечення
ПЗВО	– педагогічний заклад вищої освіти
ШМВ	– школа молодого вчителя

ПЕРЕДМОВА

У контексті нових освітніх тенденцій вагомого значення набуває здійснення ненав'язливих, спонукальних, цілеспрямованих виховних і розвивальних впливів на особистість майбутнього вчителя початкової школи, які є взаємообумовленими, взаємодоповнювальними. Справедливість такого бачення зумовлена тим, що, по-перше, наявний фонд знань не є ознакою розвитку та виховання особистості, по-друге, цілком розвинена особа не завжди достатньо обізнана чи вихована, по-третє, вихованість не демонструє загальної ерудиції людини та рівень її особистісного розвитку.

З огляду на вищезазначене правомірно розглядати сучасний освітній процес педагогічних закладів вищої освіти як такий, що базується на єдності й узгодженості трьох складових людського єства: природної, культурної, соціальної, а також характеризується міцними кореляційними зв'язками в тріаді «навчання – виховання – розвиток» (едукація) та відображає одночасний розвиток свідомості, духовності й особистісних якостей майбутніх учителів початкової школи. Саме за таких умов значно підвищиться рівень едукації майбутніх педагогів початкової школи, сформованості гармонійної особистості майбутнього фахівця.

Осмилення теоретичних основ підвищення рівня едукації майбутніх учителів початкової школи актуалізує необхідність пошуку нової стратегії організації едукаційного процесу в педагогічних закладах вищої освіти. Саме з цією метою колектив авторів Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради уклав монографію «Підвищення рівня едукації майбутніх учителів початкової школи: теоретичний аспект».

У першому розділі «Теоретичні питання методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи» висвітлено аналіз проблеми методичного становлення молодих учителів, напрямів та форм методичної діяльності, наведено наукове обґрунтування методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, схарактеризовано структурні компоненти методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У другому розділі «Підвищення рівня едукації майбутніх учителів початкової школи у теорії та практиці педагогіки» представлено аналіз теоретичних засад та проблем підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах діджиталізації освіти, висвітлено педагогічну проблему взаємодії школи та сім'ї здобувача початкової освіти, обґрунтовано філософський, психологічний і педагогічний аспекти формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи, а також розкрито процес формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

Третій розділ «Сучасні аспекти специфіки едукації майбутніх учителів початкової школи» присвячено дослідженням сутності, структури та змісту виховання в майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи, готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів, а також здійснено сутнісну характеристику інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У четвертому розділі «Теоретичні основи підвищення рівня едукації майбутніх учителів початкової школи» розкрито теоретико-методологічні засади системи виховання в майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, структурно-функціональної моделі формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи, моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів та системи формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Матеріали монографії можуть стати в пригоді науково-педагогічним працівникам, здобувачам вищої педагогічної освіти, слухачам інститутів післядипломної освіти, широкому загалу педагогів та усім зацікавленим особам.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1. Аналіз проблем методичного становлення молодих учителів, напрямів та форм їх методичної діяльності

Розв'язання проблеми методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічному закладі вищої освіти (ЗВО) набуває особливої актуальності, оскільки якість та ефективність науково-методичної роботи вчителів є наріжним каменем у реформуванні загальної середньої освіти. Модернізація вітчизняної системи вищої педагогічної освіти викликає необхідність створення умов, що сприятимуть вирішенню проблеми методичної підготовки майбутніх учителів як сучасних конкурентоспроможних фахівців, які не тільки усвідомлюють основні цілі педагогічної праці, але й здатні до творчої методичної діяльності (закони України «Про вищу освіту» (2016 р.), «Про освіту» (2017 р.), «Про загальну середню освіту» (2017 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр.).

Особливої актуальності набуває проблема підвищення ефективності теоретичної та практичної методичної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти, що зумовлюється низкою чинників.

По-перше, ключові зміни, що розпочато впровадженням Державного стандарту початкової школи (2018 р.), концепції «Нова українська школа» (2016 р.), вимагають реалізації випереджальної методичної підготовки фахівців, які мають вирішувати проблеми оновлення початкової ланки загальної середньої освіти, готові до модернізації традиційних технологій навчання й виховання, використання освітніх інновацій, мають досвід творчої методичної діяльності, сформоване методичне мислення, здатність здійснювати методичну рефлексію, дотримуються позиції педагога-фасилітатора, спроможні до едукативності впродовж життя.

По-друге, цілісне комплексне дослідження теоретичних та практичних аспектів методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи уможлиблює усунення наявного розриву між професійно-предметним і професійно-методичним складниками професійної підготовки, сприяє створенню цілісної безперервної системи методичної підготовки, у якій презентовано її мету, завдання, принципи, функції, структурні компоненти, педагогічні умови, методи, форми, засоби реалізації та результати.

По-третьє, удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає зміну традиційних на інноваційні підходи до організації освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти. Останні ґрунтуються на впровадженні сучасних освітніх засобів, методів, технологій, мотивують студентів до вдосконалення методичної майстерності, забезпечують залучення методичного потенціалу навчальних дисциплін, інтеграцію методичних знань і вмінь, сприяють набуттю досвіду в різних видах методичної діяльності.

По-четверте, розв'язання досліджуваної проблеми певною мірою заповнює «прогалини» у професійно-педагогічній освіті, що пов'язані з наявним незадовільним станом методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Це підтверджується аналізом теорії та практики підготовки вчителів (Т. Амельченко, О. Біда, С. Бурчак, О. Іонова, О. Савченко, С. Скворцова та інші), а також результатами проведених опитувань 314 здобувачів вищої освіти старших курсів і магістрів педагогічних закладів вищої освіти. Так, переважна більшість респондентів (64,3 %) не мала чіткого уявлення про суть методичної роботи вчителів, визначаючи її лише як сукупність методів і прийомів, які використовує вчитель під час підготовки та проведення уроку. У майже половини опитаних наявні методичні знання фрагментарного характеру, несформовані методичні вміння. Лише 22,3 % респондентів мали певний позитивний досвід здійснення методичної роботи в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Підгрунття методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи становлять наукові розвідки, що були здійснені в таких основних напрямках: *обґрунтування наукових засад професійної підготовки майбутніх учителів* (Б. Андрієвський, С. Гончаренко, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, С. Золотухіна, І. Зязюн, О. Іонова, Н. Кузьміна, В. Лозова, А. Маркова, І. Прокопенко, М. Фіцула та ін.), зокрема їхньої *науково-методичної підготовки* (Н. Бібик, В. Бондар, Н. Грицай, І. Жерносек, Г. Жигадло, О. Мороз, В. Прокопчук, М. Соловейчик, С. Стрижак, Л. Таланова та ін.); *формування методичної культури майбутнього вчителя* (І. Артем'єва, Т. Гущина, В. Загвязінський та ін.), його *професійно-методичної компетентності* (І. Акуленко, О. Зубков, К. Красикова, О. Мірошніченко та ін.), *методичної творчості* (В. Андрущенко, С. Дубяга, В. Молодиченко, С. Сисоєва та ін.), *методичної майстерності* (В. Барсукова, Л. Воловичева, М. Донченко, С. Кара, В. Коваленко, О. Ковальчук, О. Матвієнко, Л. Петриченко, О. Яструб та ін.); дослідження *розвитку методичного мислення* (М. Баранов, Н. Бахмат, Н. Іпполітова, М. Смирнова та ін.), зокрема *формування рефлексивних умінь* (М. Демидко, В. Краєвський, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Г. Щедровицький та ін.) майбутнього вчителя, його *готовності до інноваційної діяльності* (І. Волощук, І. Гавриш, В. Докучаєва та ін.); виокремлення *сучасних вимог до вчителя початкової школи* (Т. Амельченко, О. Біда, С. Бурчак, М. Вашуленко, А. Крамаренко, І. Пальшкова, О. Савченко, С. Скворцова, Л. Хомич, О. Шквир та ін.); вивчення різноманітних аспектів *створення фахового освітнього середовища* (В. Козирєв, В. Стрельніков та ін.); висвітлення суті *фасилітаційної позиції педагога* (О. Димова, Л. Кайдалова, С. Масич, О. Фісун та ін.); визначення *теоретичних засад методичної роботи працівників освіти як домінантного складника педагогічної дії* (О. Адаменко, Ю. Бабанський, Г. Єльнікова, Н. Клокар, О. Новіков, Д. Новіков, Н. Протасова, М. Скаткін та ін.); *аналіз змісту методичної роботи педагогів* (А. Єрмола, Н. Комаренко, Г. Кравченко, О. Сидоренко, Л. Таланова та ін.); формування уявлень про *методичну підготовку вчителів в історії розвитку педагогічної освіти*

(К. Авраменко, Л. Бадья, С. Васильченко, Н. Глузман, Н. Дем'яненко, Л. Коваль, І. Кравченко, Л. Нікітіна, К. Ткаченко та ін.).

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується модернізацією як галузі в цілому, так і системи методичної роботи педагогів, яка відбувається на різних рівнях: державному, регіональному, обласному, місцевому, районному, на рівні закладів загальної середньої освіти. Оскільки успішне виконання завдань розвитку національної освіти значною мірою залежить від наполегливої методичної роботи педагогів, то у зв'язку з цим майбутньому вчителю, під час навчання у ЗВО, необхідно оволодіти певними знаннями і вміннями щодо методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти. У зв'язку з цим провідним напрямом державної освітньої політики щодо підготовки майбутніх учителів визнається створення умов для формування особистості педагога, а пріоритетним завданням, що стоїть перед педагогічними ЗВО (ПЗВО), є підготовка вчителя нової генерації, яка буде ефективною за умов впровадження системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи і передбачає формування в них власного ефективного стилю методичної діяльності; змісту методичної діяльності педагогів; розуміння проблем, що існують у практиці шкільної освіти, пошук способів їх альтернативного розв'язання; здійснення педагогічної рефлексії; відповідальність за прийняття методичних рішень і результати навчання учнів; уміння аналізувати й обґрунтовувати власну методичну діяльність, прагнення до самореалізації на основі внутрішньої професійної мотивації; орієнтація на діалогову методичну взаємодію, саморозвиток і самовиховання в процесі педагогічного спілкування.

Про актуальність наведеного вище свідчить низка освітянських документів і державних програм. Так, у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) зазначено, що «головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників», тому підвищення рівня науково-методичної підготовки освітян є невідкладним і надзвичайно важливим завданням, розв'язанню якого покликана сприяти

і система вищої педагогічної освіти [23]. За умов практичної реалізації Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Національної рамки кваліфікацій, Державного стандарту початкової освіти (проект 2017 р.), Концепції «Нова українська школа» особливого значення набуває проблема підвищення науково-методичного рівня вчителів. Зазначимо, що проблема якості й результативності науково-методичної роботи у ЗЗСО стала наріжним каменем у реформуванні освітніх систем, саме тому її розв'язання залежить від рівня методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах вищої освіти. Очевидно, що за умов оновлення національної освіти, пріоритетним завданням, яке стоїть перед закладами вищої освіти педагогічного спрямування, буде підготовка вчителя – головної фігури вдосконалення не тільки змісту освіти, але й науково-методичної роботи. Саме тому виникає необхідність переглянути пріоритетні чинники системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Аналізуючи проблему становлення молодих спеціалістів, дослідники розглядають її, передусім, з погляду фахової підготовки в педагогічних закладах вищої освіти (О. Абдулліна, В. Бондар, С. Вершловський, І. Зязюн, А. Кузьмінський, Ю. Кулюткін, Л. Лесохіна, О. Мороз, В. Омеляненко, В. Онушкін, Т. Полякова, В. Сластьонін, С. Стрижак та ін.), де закладаються базові знання з опанування навичками й уміннями методичної роботи як важливої складової професійної культури вчителя.

Однак, ураховуючи специфіку роботи закладу загальної середньої освіти, новоприбулим педагогам, як правило, бракує знань і досвіду в питаннях саме методичної підготовки, про що свідчать дослідження низки науковців, (І. Анненкова, С. Бережна, Л. Білієнко, С. Вершловський, Б. Дьяченко, М. Заброцький, І. Зязюн, Є. Ільїн, А. Кузьмінський, Г. Касабекова, Н. Кузьміна, Л. Лесохіна, Л. Литвин, Л. Литвинюк, С. Максименко, О. Мороз, В. Орлов,

С. Петрусенко, Т. Полякова, В. Радул, В. Рогожкін, О. Сидоренко, М. Сметанський, М. Стурова, Т. Щербан та інші).

Аналізу проблеми професійного становлення молодого вчителя в системі методичної роботи школи присвячені роботи науковців, які розглядають окремі аспекти, зокрема досліджено: шляхи і методи професійного становлення вчителів (О. Абдулліна, Ю. Бабанський, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Маслоу, П. Підкасистий, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та ін.); проблеми особистісного саморозвитку (Л. Виготський, Ю. Кулюткін, В. Маралов, Л. Рибалко, Г. Сухобська); організацію методичної роботи в загальноосвітньому освітньому закладі (Ю. Бабанський, Т. Гришина, Г. Данілова, І. Жерносек, Н. Калініченко, П. Худомінський та ін.); розвиток творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи школи (Н. Дудніченко, Б. Дьяченко, Т. Люріна, М. Поташник, Т. Потоцька, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.) тощо.

Під час дослідження встановлено таке: однією з найважливіших цілей підвищення методичного рівня молодих учителів є формування в них умінь самоорганізації методичної діяльності, що передбачає цілепокладання учителя своєї діяльності, володіння комплексом самоосвітніх умінь, здатності до самоаналізу, самоконтролю, самооцінки і самокорекції власної діяльності. Цей напрям методичної діяльності молодого вчителя формує в нього потребу співвідносити власні прийоми й результати з досвідом передових учителів, учителів-новаторів. Тому важливо, щоб учитель-початківець урахував особливості індивідуального стилю діяльності, можливість творчого перенесення передових ідей у власну педагогічну практику.

На думку С. Вершловського, Б. Гершунського, Л. Горбунової, Е. Зеєра, Ю. Колюткіна, Л. Лесохіної, В. Онушкіна, С. Петрусенко, однією з умов прискореного професійного становлення молодого вчителя завжди була його методична підтримка на різних рівнях [36; 77; 91].

Зміст науково-методичної роботи з молодими учителями досліджували українські науковці Є. Березняк, Б. Дьяченко, А. Єрмола, І. Жерносек,

Н. Комаренко, С. Сидоренко та інші, які пов'язують його з такими пріоритетними напрямками: підвищення методологічного та теоретичного рівня викладання; опанування окремими методиками навчання і виховання; підвищення педагогічної, психологічної та загальнокультурної кваліфікації педагогів, включення основних державних нормативних документів про освіту у зміст методичної роботи. Характеризуючи зміст методичної роботи науковці приділяють значну увагу питанням практичного характеру, бо саме їх вирішення виконувало подвійну функцію: з одного боку, сприяло усвідомленню специфіки методичного знання, творчому вирішенню методичних завдань, удосконалювало культуру методичного мислення, формувало інтерес до дослідницької діяльності, з іншого – створювало для молодих фахівців відповідну атмосферу для розв'язання складних педагогічних завдань. Таке позитивне освітньо-методичне середовище сприяє ефективному становленню й розвитку професіоналізму молодих педагогів, а необхідною умовою його функціонування є розробка та впровадження програм їх професійного становлення.

У дослідженні Г. Вершловського, Ю. Кулюткіна, Л. Лесохіної, В. Онушкіна, Т. Шадріної процес професійного становлення молодого вчителя розглядається через власне відношення до професії, стажування, самоосвіти, наставництва, вивчення й упровадження досвіду інших вчителів, через планування діяльності як основи самоорганізації [15; 16; 18; 52; 57; 91].

Попри систематичні наукові дослідження, упровадження їх позитивних результатів у навчально-виховний процес закладів загальної середньої освіти завжди було пов'язано з існуванням комплексу проблем, які заважали досягненню високих показників у справі підвищення методичного рівня молодих фахівців. Так, В. Афанасов, Є. Ільїн, Т. Полякова виділяють типові дидактичні труднощі та їх причини під час педагогічної діяльності молодих учителів, пропонують систему заходів, яка попереджує їх виникненню (курси підвищення кваліфікації вчителів, щорічні серпневі конференції, з'їзди освітян, узагальнення та популяризація передового досвіду роботи вчителів, шкільні,

міжшкільні методичні об'єднання, самоосвіта, яка переважно реалізується за допомогою педагогічного друку тощо) [5; 41; 82].

На розв'язання проблеми професійного становлення випускника педагогічного закладу освіти в період стажування, як важливого етапу професійного становлення молодого вчителя, спрямовані дослідження багатьох науковців (Н. Грановська, Є. Березняк, С. Вершловський, Т. Гриб, І. Карпюк, Г. Касабекова, І. Круглова, Ю. Львова, В. Потапов, О. Сидоренко та ін.), які єдині в розумінні того, що стажування є найбільш доцільною формою організації роботи з молодими вчителями. Вона сприяє ліквідації слабких сторін професійної підготовки в педагогічному закладі освіти, однак вимагає управління на різних рівнях методичних служб, супроводу наставництвом.

Теоретичний аналіз численних досліджень засвідчив, що занурення молодого фахівця в систему педагогічної діяльності закладу загальної середньої освіти за всі часи вимагало підтримки досвідченого педагога-наставника, готового надати практичну й теоретичну допомогу на робочому місці та сприяти підвищенню його професійної майстерності. Вітчизняні науковці розглядають педагогічне наставництво як ефективну умову професійного становлення сучасного молодого вчителя, як елемент системи неперервної педагогічної освіти (С. Вершловський, І. Ісаєв, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, Н. Калиниченко, Л. Лесохіна, В. Онушкін, В. Сухобська та ін.), як індивідуальну форму методичної роботи (О. Капченко, Л. Литвинюк, Н. Матвєєва, О. Онаць та ін.).

Так, досліджуючи проблему стажування і наставництва, С. Вершловський, Т. Гриб, І. Круглова, О. Лебедев, Ю. Львова зазначають про необхідність педагогічного керівництва діяльністю стажиста, наголошують на важливості визначення найдосвідченіших учителів-наставників як безпосередніх керівників стажування, на створенні умов для виконання програми стажування, на підбиття підсумків стажування та розробці заходів із її подальшого вдосконалення.

На думку Ю. Кулюткіна, О. Лапіної, В. Лизинського, А. Ситник та інших, саме наставництво є ефективним шляхом підвищення професіоналізму

випускника педагогічного освітнього закладу, інтенсифікації процесу його фахового становлення і формування в учителя-початківця стійкої мотивації до професійного саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації.

Про актуальність наставництва як індивідуальної форми методичної роботи, як педагогічного процесу свідчать публікації в сучасних періодичних виданнях, серед яких слід згадати такі: Т. Чувакова «До питання про педагогічне наставництво для вчителів-початківців» [135, с. 97–99]; І. Круглова «Наставництво в підвищенні професійної компетентності молодого вчителя» [50, с. 25–27]; Н. Журавльова «Деякі функції наставника в процесі адаптації учителя-початківця до професійної діяльності» [33, с. 28–29]; «Положення про наставництво» [80, с. 52–53]; О. Кононко «Наставництво як форма організації соціального простору початківця» [47, с. 24–34] тощо. У зазначених статтях науковці звертаються до аналізу системи керівництва за участі наставника, яка забезпечує в методичній роботі вчителя-початківця цілеспрямованість, комплексність, послідовність, перспективність, оптимальність тощо.

Аналіз науково-педагогічної літератури, періодичних видань, архівних матеріалів свідчить, що важливу роль у забезпеченні теоретичного зростання молодого вчителя і практико-методичного його вдосконалення відіграє цілеспрямована самоосвіта, свідома дидактико-методична підготовка та методична діяльність з удосконалення своєї особистості як фахівця [120; 124; 127; 129; 130]. Проблему самоосвіти молодих учителів досліджували А. Айзенберг, Л. Борисова, Т. Браже, С. Вершловський, В. Кулюткін, Л. Лесохіна, О. Мороз, В. Онушкін, А. Ситнік, В. Сластьонін, Г. Сухобська, В. Сухомлинський та інші. На їх думку, педагогічна самоосвіта вчителя передбачає самостійне опанування сукупністю педагогічних цінностей, ідей, сучасних технологій, ситуацій творчості, загальною культурою. Науковці розглядають самоосвіту вчителя як добровільну, активну, ціннісно-смыслову, мотиваційну, творчу професійну діяльність, спрямовану на освоєння сучасних педагогічних ідей і технологій, що забезпечує особистісно-професійне

зростання педагога, підвищення якості освіти та виховання учнів, визначають умови ефективної організації самоосвітньої роботи, аналізують проблему мотивації молодих учителів щодо їх самоосвіти.

Досліджуючи проблему самоосвіти молодих учителів шкіл Української РСР В. Сластьонін отримав результати, які підтвердили, що не всі вчителі працюють над підвищенням фаху, частина з них не приділяє належної уваги опрацюванню найбільш актуальних педагогічних проблем. Автор наголошує, що в окремих школах керівники не створюють належних умов для самоосвіти молодих учителів, не завжди здійснюють належного контролю за нею, не вирішують питання про забезпечення вчителів літературою, періодичними виданнями, необхідними для самоосвіти. Серед позитивного досвіду щодо змісту й форм самоосвіти В. Сластьонін називає такі: молоді вчителі стежать за найновішими відкриттями в науці, техніці, за досягненнями в педагогіці, психології і тій науці, основи якої вони викладають; удосконалюють свої знання у процесі підготовки до уроків і позакласних заходів; працюють над темами творчого характеру, які визначаються потребами педагогічного колективу школи, системою методичної роботи [104, с. 146–150]. С. Вершловський, Ю. Кулюткін, В. Онушкін встановили, що деякі молоді вчителі недооцінюють значення теоретичної підготовки з психології і педагогіки, обмежуються лише роботою над питаннями теорії та методики викладання відповідного предмета, недостатньо ведуть роботу над монографічною літературою, іноді опрацювання окремих методичних тем зводиться до читання ними журнальних і газетних статей.

Прискореному методичному становленню молодих учителів сприяють заняття у школі молодого вчителя (ШМВ), методичне керівництво якими здійснюють методичні ради районних (міських, обласних) методичних кабінетів, методичні комісії закладів загальної середньої освіти. Основна мета роботи школи молодого вчителя – надання необхідної допомоги молодим

спеціалістам в опануванні методикою викладання свого предмета, розвитку вмінь використовувати в роботі досягнення сучасної освіти.

Так, І. Жерносек, Ю. Петрусенко, О. Сидоренко під ШМВ розглядають форму підвищення кваліфікації молодих учителів з педагогічним стажем роботи до 3-х років, яка покликана формувати в них майстерність, творчу індивідуальність, а вся її робота має спрямовуватися на прискорене педагогічне становлення фахівця. Керівник ШМВ має складати навчальний план і програму занять, розраховану на 3 роки й запрошувати вчителів з періодичністю раз на місяць. До занять доцільно залучати фахівці з різних предметів, науково-педагогічних працівників педагогічних закладів [30, 77, 97].

Дослідження О. Сидоренка свідчить, що школи молодих спеціалістів за структурною організацією є ті ж самі методичні об'єднання, завданнями якої визначено: забезпечення потреб молодих учителів у безперервній освіті; сприяння формуванню індивідуального стилю творчої діяльності педагогів; допомога молодим учителям щодо впровадження сучасних педагогічних підходів, передових педагогічних та інформаційних технологій в освітній процес [97]. Автор наголошує, що ефективність роботи ШМВ залежить від регулярності проведення занять, а також системи індивідуальних і групових завдань для молодих учителів у період між засіданнями. Їхня тематика як правило складається з урахуванням труднощів, що виникають у навчально-виховній роботі молодого фахівця, а також оцінювання ним ефективності різних шляхів вивчення передового педагогічного досвіду.

Вищезазначену думку підтверджують дослідження Ю. Петрусенко, який наголошує, що заняття у ШМВ мають відбуватися за такими формами: проведення лекцій, семінарів, ділових ігор, засідання круглого столу, дискусії, конкурси, захисти проєктів тощо, які сприяють опануванню молодими вчителями практичних умінь і навичок із вирішення проблемних ситуацій, дозволяють висловлювати власну думку й відстоювати позицію з окремих питань педагогічної діяльності, виявляють прогалини у знаннях [77].

Проведені під час дослідження аналіз й узагальнення дозволили визначити основні напрями роботи школи молодого вчителя, серед яких такі:

- здійснення заходів із поглиблення педагогічних знань щодо методології навчання і виховання, вивчення директивних матеріалів, документів Міністерства освіти і науки України;

- аналіз навчальних програм і підручників, розуміння їхніх особливостей і необхідності виконання з позиції Концепції «Нова українська школа»;

- поглиблення знань із предмета та методики його викладання, поповнення знань із суміжних предметів;

- аналіз практичного досвіду вчителів закладу освіти, у якому працює молодий фахівець, формування в нього посадових умінь і навичок тощо;

- практичні заняття, семінари-практикуми, на яких здійснюється моделювання й обговорення запропонованих моделей уроків, позаурочних заходів, доцільність упровадження дидактичних матеріалів і засобів навчання; аналіз методики викладання освітніх компонентів; практичне застосування методів активізації навчальної діяльності учнів;

- взаємовідвідування та аналіз уроків і позакласних заходів, які проводяться як молодими, так і досвідченими вчителями;

- вивчення узагальненого передового педагогічного досвіду фахівців, шляхів його творчого використання; упровадження окремих ефективних методик;

- співбесіди, засідання круглого столу за участі методистів методкабінету, учителів та інших фахівців;

- інформування про зміст нових методичних рекомендацій, публікацій за фахом тощо.

Такі напрями методичної діяльності дають можливість наповнити конкретним змістом кожне заняття ШМВ, що сприяє досягненню поставлених цілей і вирішенню конкретних методичних завдань зі становлення педагога-початківця.

Ефективною формою роботи з молодими вчителями, яка забезпечує їх самореалізацію у професії, слід зазначити індивідуальні та колективні консультації в районному, міському методичному кабінеті, зміст яких визначається з урахуванням фаху вчителів-початківців, рівня їхньої професійної підготовки, запитів, а також труднощів, з якими вони стикаються. Нині, поширене впровадження нетрадиційних форм та методів їх методичної підготовки [27, 8–12; 28].

Результативною в межах окресленої проблеми є організація методистами відділів (управлінь) освіти методичного декадника (тижня), під час якого можуть проводитись різні заходи: відвідування відкритих уроків і позакласних заходів молодих учителів; проведення ділових та інтелектуальних ігор, диспутів, конкурсу «Молодий учитель року», участь у проблемних семінарах, дискусіях, «круглих столах». Слід зазначити, що доцільним є заохочення вчителів-початківців до науково-методичної роботи дослідницького спрямування, яка неможлива без мотивації і стимулювання фахівця. Так, Л. Литвин [58] наголошуючи на використанні педагогічного стимулювання професійного зростання молодого вчителя, підкреслює роль моральних стимулів – колективних та особистісних (подяки, грамоти, подарунки, надання додаткових днів відпочинку під час канікул).

Під час наукового пошуку встановлено, що від форми методичного заходу, рівня його підготовки й проведення в закладі загальної середньої освіти в молодих педагогів складається перше враження, що мотивує до самоосвіти й створення власної педагогічної системи, впливає на їх професійну діяльність, формує розуміння щодо особистості вчителя, її соціальної ролі, бажання досягти високого рівня професійної (методичної) майстерності, яка неможлива без опанування педагогічною технікою.

У своїх працях учені Т. Гавакова, А. Зязюн, О. Козленко, І. Кривонос, О. Мороз, В. Омеляненко, Л. Рувинський розглядають педагогічну техніку як сукупність раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки вчителя, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів

навчально-виховної роботи з окремим учнем чи класним колективом відповідно до поставленої мети виховання та конкретних об'єктивних і суб'єктивних передумов, надають рекомендації щодо покращення організації методичної роботи школи в аспекті розвитку педагогічної техніки молодого вчителя, доводять основні ідеї та положення зазначеної проблеми, пропонують методику розвитку педагогічної техніки в умовах професійної діяльності як складової педагогічної майстерності.

Орієнтація науковців на методичну роботу закладів загальної середньої освіти сприяла впровадженню в навчальні плани ПЗВО такого освітнього компоненту, як «Основи педагогічної майстерності» та науково-методичний супровід відповідного освітнього компоненту [66; 73; 75].

Вирішуючи проблеми науково-методичної роботи педагогів-початківців науковці Є. Белокоз, П. Галузо, І. Карпюк, С. Сергійко, В. Тарантей заклали основи для створення галузі педагогіки, іменованої педагогікою молодого вчителя. Саме педагогіка молодого вчителя покликана вивчати сутність і закономірності професійного становлення молодих учителів (до 4 років) і здобувачів вищої освіти старших курсів, особливості розвитку різних груп здобувачів та молодих учителів з метою розробки на цій основі теоретичних і методичних проблем вдосконалення їх професійно-педагогічної діяльності [89; 109].

Наведена думка підтверджується дослідженнями науковців, які вивчали проблему формування в молодих вчителів власного стилю педагогічної діяльності (В. Беспалько, К. Гриб, Г. Зеєр, А. Ситник). Так, В. Беспалько, підкреслює, що в результаті реалізації методичних заходів особистісного росту, як правило, у молодого вчителя спостерігається зростання саморефлексії, розширення власних мотивів, які рухають діяльність людини, тобто відбувається свідоме здійснення самовдосконалення і самореалізації під час професійної діяльності [12, с. 12–17].

Як свідчать теорія і практика шкільної освіти, від молодого фахівця сьогодні вимагається впровадження педагогічних інновацій як важливого практичного напрямку науково-методичної діяльності.

Теоретико-методологічні засади підготовки вчителів до інноваційної діяльності закладено в працях українських учених В. Біблера, І. Волощук, В. Докучаєвої, І. Жерносека, О. Козлової, В. Малихіної та інших. Науковці досліджують проблему впливу методичних форм діяльності на формування інноваційного мислення молодих педагогів, їх готовності до інноваційної діяльності засобами методичної роботи школи (науково-методична рада, школа молодого вчителя, предметні кафедри, проблемні лабораторії, творчі групи; діяльність інноваційного спрямування і моніторинг рівня готовності молодого вчителя до інноваційних дій тощо).

Проте, попри розробленим науковцями системи й моделі формування в молодих учителів і здобувачів вищої освіти готовності до будь-якої фахової діяльності, однаково залишається багато проблем, які заважають їх професійному становленню, оскільки «із перших днів роботи молодого вчителя на його плечі звалюється безліч справ: підготовка до уроку, навчальний кабінет, класні журнали, перевірка зошитів, неслухняні діти, зустріч з батьками, обов'язки класного керівника тощо» [43]. Молоді вчителі часто припускаються такої помилки, як: на основі календарного плану складають робочий план лише на один урок, не враховуючи систему взаємодії з учнями на більш тривалий термін, як наслідок, відбувається ігнорування прогностичної системи діяльності [53].

Оскільки проблема методичної підготовки фахівців залишається актуальною й донині, тому доцільним є відновлення виїздів представників педагогічних ЗВО до закладів загальної середньої освіти, управлінь освіти з метою ознайомлення з труднощами молодих учителів і надання їм науково-методичної допомоги для розв'язання проблем методичного становлення, але головне призначення такої взаємодії – аналіз проблем із метою підвищення рівня їх методичної підготовки в закладі вищої педагогічної освіти.

Співпраця з управліннями освіти м. Харкова сприяла аналізу сучасного стану методичної роботи з молодими вчителями. Результати проведеного аналізу засвідчили, що роботою з молодими спеціалістами опікуються призначені методисти районних методичних кабінетів, які підтверджують наявні труднощі молодих учителів під час стажування.

Під час наукового пошуку було встановлено найбільш характерні методичні проблеми молодих учителів, серед яких слід виділити такі:

- низький рівень сформованості методичних знань, умінь і способів дій із опанування методиками навчання і виховання дітей, а саме: організація розумової діяльності учнів на уроці (переважання «інформаційної» моделі освітнього процесу, невизначеність в термінології); систематичне повторення матеріалу; виділення головної думки на уроці та правильного визначення обсягу знань для засвоєння учнями; порушення логіки викладання та наукового стилю пояснення і закріплення навчального матеріалу; обґрунтування вибору форм організації освітньої діяльності (домінування фронтальних форм організації навчальної роботи учнів); нераціональність використання часу під час уроку; реалізація диференційованого та діяльнісного підходу до навчання; здійснення контролю навчальних досягнень учнів (відсутність чіткої системи під час опитування та оцінювання);

- утруднення при здійсненні обґрунтування доцільності використання методу чи прийому, а також форм і засобів навчання; аналізу змісту навчального матеріалу та логіки конструювання уроку, викладанні матеріалу; формулювання мети уроку, визначенні його макро- і мікроструктури, використання засобів наочності (якщо використовуються, то неефективно); здійснення самоаналізу уроку;

- недостатній рівень знань про методичну роботу вчителя та закладу загальної середньої освіти, змісту та напрямів їх методичної діяльності.

Проведений аналіз методичних проблем молодих учителів свідчить про необхідність здійснення методичної підготовки в педагогічних ЗВО

з метою пропедевтики вищезазначених проблем, які виникають під час їх педагогічної діяльності.

Отже, сучасна теорія і практика свідчить, що проблема вдосконалення методичного рівня молодого вчителя була і залишається важливою соціально-педагогічною проблемою, оскільки у педагогічних ЗВО не передбачена спеціалізована підготовка фахівця до такого напрямку професійної діяльності, як методична робота в закладі загальної середньої освіти.

Усебічний аналіз методичної діяльності молодих учителів дозволив під час дослідження цілеспрямовано вдосконалювати зміст, напрями, форми, методи, засоби методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладі вищої освіти, розробити цілісну методичну систему для подальшого опанування ними фаховою майстерністю та прискореного професійного становлення.

Згідно з логікою дослідження, доцільно буде ґрунтовно проаналізувати суть поняття методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічних дослідженнях і науково обґрунтувати основні питання методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

1.2. Наукове обґрунтування питання методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Протягом останніх десятиліть виконано чимало наукових розвідок, присвячених проблематиці зазначеного дослідження, зокрема розв'язанню проблеми методичної роботи молодих учителів і намагання змінити підходи до методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи під час їх навчання в педагогічному закладі вищої освіти.

Аналізуючи проблему професійного становлення молодих спеціалістів, сучасні дослідники розглядають її передусім із погляду професійної підготовки

в педагогічних закладах освіти (О. Абдулліна, В. Бондар, І. Волощук, І. Зязюн, Є. Ільїн, А. Кузьмінський, В. Омеляненко, В. Сластьонін, С. Стрижак та ін.), оскільки саме тут закладається база щодо опанування навичками й уміннями методичної роботи як складової професійної культури.

Наявна в педагогічних закладах вищої освіти методична підготовка вчителя, за умов оновлення освіти, вимагає серйозних якісних змін, які визначають черговий етап її розвитку, тому виникає необхідність дослідження і розв'язання проблеми методичної підготовки вчителя, створення якісно нового науково-методичного супроводу для її реалізації.

Аналіз наукових пошуків учених (К. Авраменко, Н. Андрійчук, Н. Глузман, Н. Гузій, М. Демков, М. Вессель, Л. Коваль, Л. Хомич та ін.), які виокремлюють різні аспекти методичної складової професійної підготовки майбутніх учителів та етапи розвитку їхнього змісту, дозволив установити, що результати професійної підготовки, зокрема методичної, викликають невдоволення як з боку працівників системи освіти, так і з боку вчених-методистів, які досліджують цю проблему. Не повною мірою задоволені характером і якістю методичної підготовки й самі здобувачі вищої освіти, які виявляються не готовими до реалізації різних нових технологій і методик, досить консервативні щодо впровадження освітніх інновацій.

Сучасний стан підготовки майбутніх учителів у педагогічних ЗВО, підходи до модернізації навчання висвітлені у працях Н. Бібік, І. Богданової, В. Бондаря, О. Біди, С. Гончаренко, Н. Глузман, В. Гриньової, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Комар, Н. Кузьміної, А. Линенко, І. Пальшкової, Л. Петухової, О. Савченко, Н. Сінопальнікова, В. Сластьоніна, С. Скворцової, Л. Хомич та інших. Науковці наголошують, що якісна методична підготовка майбутніх учителів має складатися з теоретичного та практичного компонента навчального процесу, фахової позааудиторної діяльності, процесу самовдосконалення, які мають бути в діалектичній єдності.

Дослідження щодо проблеми методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічному закладі були виконані К. Авраменко, І. Беленок, І. Волощук,

Н. Глузман, Н. Грицай, В. Земцовой, Л. Коваль, М. Криловцем, Я. Левченко, О. Мітіною, В. Моторіною, Л. Орловою, Л. Петуховою, Л. Талановою, К. Ткаченко, М. Фіцулою та іншими. Науковці вважають, що методичну підготовку здобувачів вищої освіти необхідно націлювати на формування в них умінь аналізувати, порівнювати, критично оцінювати, досліджувати методи, прийоми та засоби навчання загалом та едукатії зокрема, які вони можуть використовувати під час освітньої діяльності та проходження педагогічної практики, а також під час їх подальшої педагогічної діяльності.

У дослідженнях останніх років значна увага приділяється проблемі методичної (дидактико-методичної) компетентності майбутніх учителів (І. Акуленко, Н. Бібик, Н. Глузман, І. Зимняя, О. Зубков, Л. Коваль, А. Крамаренко, А. Кузьминський, Н. Кузьміна, О. Лебедева, Т. Руденко, С. Скворцова, Н. Тарасенкова та інші).

Використання в сучасній педагогічній літературі та практиці термінів «компетентність» і «компетенція» тісно пов'язане з процесом переорієнтації освіти зі «знаннєвого» на компетентнісний підхід [25; 26; 32, с. 184–189; 37, с. 34–42; 38; 39; 40, с. 90–94; 54; 55, с. 128–135; 68, с. 328–333; 70; 94; 101, с. 93–96; 102, с. 119–124; 137; 142; 144; 145], що є необхідною умовою модернізації і приведення його результатів у відповідність до міжнародних стандартів. Слід зазначити, що проблема цих дефініцій зводиться до відсутності загальноприйнятого визначення, вживається два варіанти тлумачення співвідношення цих понять: ототожнюються, або диференціюються. Так, С. Лейко, аналізуючи погляди науковців на проблему запровадження компетентнісного підходу понять «компетенція» і «компетентність», встановлює взаємозв'язок між цими поняттями й обґрунтовано їх розмежовує [55, с. 128–135].

Під визначенням терміну «методична компетентність» науковці розуміють систему предметно-педагогічних і психологічних знань та вміння використовувати їх у процесі викладання певних освітніх компонентів, отже, пов'язують її з викладанням певного навчального предмета. Так, методична (дідактико-методична) компетентність розглядається Т. Гуціною,

Н. Кузьміною, Т. Руденко як інтегративне особистісне утворення, що відбиває рівень володіння педагогом способами формування знань, навичок, умінь учнів.

У науковій літературі значно менше розробленою є проблема формування методичної компетентності вчителя початкової школи (О. Борзенкова, Я. Гаєвець, І. Вікторенко, Н. Глузман, Н. Істоміна, О. Маркушевська, Л. Петухова, Т. Рамзаєва, Т. Руденко, С. Скворцова). Натомість саме методична компетентність учителя початкової школи заслуговує найбільшій увазі, оскільки він має розумітися не тільки на методиках викладанні багатьох предметів. Для ефективної реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти та впровадження Концепції «Нова українська школа» важливим є високий рівень методичної компетентності учителя початкової школи: розуміння місця початкової освіти в системі безперервної освіти; відкритість для спілкування і співпраці з учнями та їх батьками, колегами; організація діяльності дітей і власної діяльності; потреба в інноваційній діяльності, педагогічний пошук; усвідомлення своєї педагогічної діяльності як головної сфери особистісного самовизначення, самооцінка професійного саморозвитку, здатності до рефлексії.

Під час проведення дослідження спиралися на визначення О. Гунзи, О. Жигайло, О. Ігна С. Скворцової, які розуміють методичну компетентність учителя як властивість особистості, що виявляється в здатності ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі, яка ґрунтується на теоретичній і практичній готовності студентів до проведення занять і виявляється в сформованості системи дидактико-методичних знань і вмінь з окремих теоретичних розділів і тем курсу, етапів навчання та досвіду їх застосування (дидактико-методична компетенція) [32, с. 184–189; 39; 40, с. 90–94; 100, с. 93–96; 102, с. 119–124].

Схожим за змістом, але більш глибоким є визначення методичної компетентності С. Івашнєвої: «Вона є багатокomпонентним явищем, що базується на знаннях різних галузей наук (психології, педагогіки, андрагогіки, досвіду професійної та самоосвітньої діяльності, уміннях

і навичках) і характеризується як усвідомлена здатність і готовність учителів якісно реалізовувати методичну роботу (дидактичну, виховну, організаційно-управлінську), проявляти самостійність мислення, мати свідоме і відповідальне ставлення до результатів професійної діяльності» [39].

О. Гунза та О. Жигайло пропонують виділити групи методичних компетентностей, що забезпечують реалізацію фахової функції з аналітико-синтетичної діяльності; планування й конструювання; організації й керування діяльністю учнів у процесі навчання, оцінювання власної діяльності й діяльності школярів [32, с. 184–189].

Уважаємо за доцільне введення в науковий обіг терміну «нормативна складова» методичної компетентності вчителя (С. Скворцова), обґрунтовуючи це тим, що сучасний етап розвитку початкової освіти характеризується оновленням її нормативного забезпечення у вигляді ієрархічно підпорядкованої системи нормативних документів: «Державний стандарт загальної початкової освіти», навчальні програми для 1 – 4 класів загальноосвітньої школи, зміст яких сучасний учитель початкової школи має добре знати, ефективно застосовувати у педагогічній діяльності з метою достеменною реалізації цілей, завдань, змісту навчання, повинен спрямувати свою діяльність на досягнення Державних вимог щодо рівня загальноосвітньої підготовки молодших школярів. Тому нормативну складову методичної компетентності вчителя початкової школи у галузі викладання предмета С. Скворцова вважає керівною по відношенню до інших і трактує як готовність користуватися нормативними документами початкової освіти; як здатність реалізовувати цілі і завдання навчання предмета в початковій школі [24, с. 3–65; 100; 101, с. 93–96; 102, с. 119–124].

Дослідженням встановлено, що єдиної загальноприйнятої структури методичної компетентності вчителя початкової школи не існує, науковці виокремлюють різні її складові :

- нормативно-методична складова (С. Скворцова);

– методичні культура, мислення, творчість і мобільність вчителя (І. Артем'єва, О. Зубков, Н. Істоміна, Н. Кічук, Т. Рамзаєва, Г. Саранцев, О. Савченко, М. Смирнова, М. Соловейчик, О. Таможня);

– знання і навички з теорії, технології і методики навчання предмета; володіння методичною термінологією; методичні вміння щодо аналізу, планування, застосовування наявних знань у практичній діяльності, здійснення рефлексії тощо; досвід розв'язання навчальних методичних задач, квазіпрофесійної та професійної діяльності; творчо-дидактичні здібності, критичне методичне мислення (О. Ігна, К. Костюченко, Л. Ткаченко та інші).

Аналіз різних підходів до визначення поняття «методична компетентність» дозволив дійти висновку, що методична компетентність є системною цілісністю взаємозв'язаних компонентів, а саме: *методичної грамотності*, яка ґрунтується на особистісно-осмислених методичних знаннях, відповідних навичках, уміннях; методичному мисленні, яке взаємопов'язане з педагогічним, креативним і соціальним мисленням; *методичної рефлексії* як важливого стимулі до самовдосконалення майбутніх учителів засобами самопізнання, саморозвитку, самоосвіти та самовиховання; *методичної культури*, що репрезентує інтегровану єдність системи методичних цінностей: знань, мотивів, досвіду, майстерності, творчості.

Цілком зрозуміло, що формування зазначених компонентів вимагає переглянути пріоритетні напрями методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічному закладі вищої освіти.

Для більш глибокого вивчення проблеми дослідження, обґрунтування сутності методичної підготовки майбутнього вчителя, виокремлення її теоретичної та практичної складової слід розглянути суть таких понять, як: «метод», «методика», «методична підготовка», «методична діяльність вчителя».

У педагогічних словниках, підручниках із педагогіки «метод» розглядається як спосіб досягнення мети, розв'язання конкретного завдання, система правил і прийомів підходу до вивчення явищ і закономірностей природи, суспільства і мислення [22].

Так, термін «метод» в українському педагогічному словнику тлумачиться як «шлях дослідження», «спосіб пізнання» (від грець «μέθοδος» («шлях через»)), спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта [22, с. 205–206].

У педагогіці і методиці «метод навчання» розуміється як спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителя (викладача) і учнів (здобувачів вищої освіти), спрямований на розв'язання завдань освіти, виховання і розвитку в процесі освітньої діяльності [3; 4; 8; 56; 74].

Так, В. Онищук поняття «метод навчання» розглядає як основний спосіб досягнення певної дидактичної мети (засвоєння поняття, ідей, теорій, навичок, умінь), органічно вміщує в себе: навчальну роботу педагога (викладання); навчально-пізнавальну діяльність учнів (учіння); специфіку їхньої діяльності щодо досягнення цілей навчання [72, с. 37–41]. А. Алексюк визначає метод навчання як спосіб спільної діяльності вчителя й учнів, який передбачає опанування учнями соціальним досвідом людства та організацію і керівництво вчителя навчально-пізнавальною діяльністю учнів [3].

Отже, сукупність методів, спрямованих на досягнення певної мети, можна розглядати як методику. Слово «методика» походить від давньогрецького слова «μέθοδος» («шлях через»), що означає «шлях дослідження», «спосіб пізнання».

Як визначає тлумачний словник, з навчального погляду, методика – це вчення про методи викладання певної науки, предмета [71, с. 617–618].

За визначенням Українського педагогічного словника, методика навчального предмета – це галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності його вивчення [22, с. 205–206]. Тому, методика навчання окремого освітнього компонента (предмета) розглядається як галузь педагогічної науки, що становить окрему теорію навчання (приватну дидактику), яку науковці розглядають як спосіб організації практичної та теоретичної діяльності учасників освітнього процесу загалом і едукатії зокрема, зумовлений закономірностями та особливостями змісту навчального предмета.

Відповідно до терміну «методика навчання» можна виокремити поняття «методична підготовка», яке у дослідженні визначається як накопичення майбутніми вчителями під час навчання у ЗВО та самоосвіти, знань, навичок, умінь, а також набутий у процесі практичної діяльності власний педагогічний досвід. Методична підготовка фахівця в широкому сенсі, за твердженням Г. Щедровицького, означає опанування сукупністю методів навчання, «створення процедур навчальної діяльності та виділення їх найбільш ефективних прийомів» [138, с. 47–66]. Науковці (К. Авраменко, Т. Амельченко, Н. Бахмат, І. Беленок, М. Вашуленко, Н. Грицай, А. Молдажанова, О. Мітіна, Н. Міщук, В. Моторіна, М. Криловець, Я. Левченко, Л. Орлова, В. Санданова, С. Скворцова, С. Стрижак, О. Таможня, К. Ткаченко, І. Шумілова та інші) зазначають, що методична підготовка майбутніх учителів – це ядро фахової педагогічної підготовки педагога. На їх думку, методичну підготовку слід розглядати значно ширше, ніж тільки вивчення здобувачами освіти курсів з методики викладання природознавства, математики, української мови тощо.

Визначаючи суть поняття «методична підготовка», на думку Г. Жигадло, доцільно брати за основу загальну мету освіти, яка виступає своєрідним орієнтиром і дає змогу окреслити конкретні цілі та завдання і побудувати відповідний алгоритм досягнення даних цілей та завдань [31]. К. Авраменко вважає, що суть методичної підготовки вчителя полягає в діалектичній єдності всіх її компонентів: теоретичного (методики викладання освітніх компонентів), практичного (проходження різних видів педагогічної практики) та аутометодичного (самостійна робота, саморегуляція методичних знань та умінь, авторизація педагогічного досвіду, запровадження у власну педагогічну діяльність сучасних освітніх технологій) [2].

На думку І. Шумілової, методична складова ґрунтується на уміннях використовувати методи, прийоми й форми навчання учнів, керувати власною поведінкою під час роботи з учнями, управляти їх навчально-пізнавальною діяльністю, використовувати нові методи в роботі, оптимізувати методики з питань формування компетентностей в учнів, використовувати методи

і прийоми активізації їх діяльності, прийоми педагогічної майстерності, бачити їх прояв у формах і методах. Науковець наголошує, якість і результати навчально-виховного процесу загальноосвітнього закладу освіти залежать насамперед від учителя, його теоретичної підготовки, педагогічної та методичної майстерності [137, с. 170, 179].

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури було визначено, що існують різні підходи до визначення суті поняття «методична підготовка майбутнього вчителя», які розглядаються науковцями як :

- самостійна динамічна й комплексна система, що відбиває зміст, структуру та функції (М. Криловець, Л. Орлова, Л. Таланова та ін.);

- підсумок, який визначає рівень засвоєння методичних та інтегративних знань і вмінь, сформованості професійно-методичних навичок (К. Авраменко та інші);

- форма творчої діяльності, яка інтегрує різні види творчості (І. Беленок);

- процес і результат щодо набуття і використання об'єктивних знань окремої галузі науки з фаху, опанування методиками викладання дисциплін у загальноосвітньому закладі освіти та системою міждисциплінарних знань з різних галузей наук на теоретичному, практичному й особистісному рівнях; також формування та творчого використання вмінь і навичок, необхідних майбутньому вчителю для здійснення ефективної методичної діяльності, яка орієнтована на формування методичної культури вчителя (О. Мітіна, В. Моторіна, С. Стрижак, Л. Таланова).

Аналіз різних підходів до визначення поняття «методична підготовка» свідчить, що в наукових джерелах його універсальне визначення відсутнє. Узагальнюючи проаналізовані підходи науковців щодо визначення поняття «методична підготовка», зазначимо, що воно є багатоаспектним як за своїм змістом, так і за структурою, тому розглядається як складова професійної підготовки, функція, форма, процес, система, уміння, сукупність дій, діяльність (вид діяльності) тощо. У процесі наукового пошуку встановлено, що серед

фахівців сформувався уявлення про методичну підготовку здобувачів вищої освіти педагогічних ЗВО як узагальнено-інтегровальний етап їх професійної підготовки.

Сучасні педагоги-дослідники й освітяни-практики все частіше вживають термін «науково-методична робота», «науково-методична діяльність». Так, М. Фіцула наголошує, що здійснюючи науково-методичну підготовку майбутніх учителів у ЗВО, варто враховувати вимоги сучасної школи до зазначеного напрямку діяльності освітян, реалізація якого «збагачує їх педагогічними знахідками, дає змогу молодим учителям опанувати педагогічною майстерністю, підтримує в педагогічному колективі дух творчості, прагнення до пошуку» [133, с. 414].

У дослідженні під поняттям «методична підготовка майбутніх учителів» розуміється цілеспрямований керований процес набуття методичної компетентності, тобто інтегрованого особистісного утворення, яке відображає теоретичну та практичну готовність педагога до здійснення професійно-методичної діяльності (усвідомлена, планомірна й неперервна робота педагога, що передбачає вивчення досягнень психолого-педагогічної науки, використання сучасних педагогічних технологій, методик, прийомів і способів ефективного процесу едукатії молодших школярів; узагальнення й упровадження передового педагогічного досвіду, збагачення власного методичного досвіду; удосконалення методичної майстерності у процесі самоосвіти, розвитку методичної активності, рефлексії та творчості).

Методична підготовка пов'язана з методикою навчання і виховання школярів; самоосвітою, самовдосконаленням, підвищенням професійної майстерності, методичною творчістю, рефлексією, вивченням і впровадженням педагогічного досвіду освітян, що спрямовано на якісне навчання і виховання молодших школярів, психолого-педагогічну просвіту їх батьків, здійснення, спільно з педагогічним колективом, методичної роботи в закладі загальної середньої освіти); вона розглядається як процес (складний і «багатофакторний»,

на який впливає велика кількість різних чинників, спрямований на здобуття досвіду методичної діяльності) і як результат фахової підготовки вчителя [116].

Відповідно *метою здійснення методичної підготовки майбутніх учителів* є: формування позитивної мотивації до методичної підготовки і діяльності, методичних знань, умінь здійснювати методичну діяльність і рефлексію; збагачення власного методичного досвіду, що передбачає надання реальної, дієвої допомоги щодо реалізації актуальних завдань освіти, формування методичного мислення, активізація творчого потенціалу особистості фахівця, постійне оновлення науково-методичних знань в освітньо-методичному середовищі.

Методична підготовка майбутніх учителів як цілісна система передбачає розв'язання таких завдань:

- збагачення методичного арсеналу студентів сучасними педагогічними технологіями, методиками, прийомами, способами успішного процесу едукції молодших школярів;
- вивчення та використання передового педагогічного досвіду вчителів, підготовка до інноваційної, науково-методичної й аналітико-прогностичної діяльності;
- сприяння впровадженню творчих практико-методичних здобутків здобувачів вищої освіти;
- створення умов для розвитку ініціативи й творчості; формування інтересу до самоосвіти; умінь творчо-методичної діяльності; стійких професійних цінностей і поглядів.

Виокремленні завдання свідчать про те, що оновлення фахової підготовки вчителів у педагогічних ЗВО вимагає передусім зміни змісту методичної підготовки майбутніх вчителів початкової ланки, оскільки з неї починається реформування загальної середньої освіти. Важливим джерелом оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є праці таких науковців, як: Т. Амельченко, М. Богданович, В. Бондар, Н. Бібік, Т. Байбара, М. Вашуленко, Н. Глузман, П. Гусак, Л. Коваль, І. Пальшкова, Л. Петухова,

О. Савченко, Н. Сінопальнікова, С. Скворцова, Л. Хомич та інших. Вони розв'язують загальнопедагогічні та методичні аспекти вдосконалення цієї галузі; дидактико-методичну складову змісту методичної підготовки майбутніх учителів досліджували Г. Абросімова, К. Авраменко, Т. Амельченко, Н. Бахмат, Н. Воскресенська, Л. Коваль, В. Краєвський, Н. Максименко, О. Маркушевська, В. Моторіна, В. Санданова, Г. Саранцев, Н. Черв'якова та інші.

Так, на переконання Л. Коваль, оновлення саме змісту дидактико-методичної складової професійної підготовки майбутніх учителів, забезпечує перебудову освітнього процесу в педагогічному ЗВО в контексті актуальних тенденцій (наприклад, упровадження нових державних стандартів початкової школи), які спрямовуються на задоволення практичних запитів шкільної освіти [209]. На думку Г. Абросімової, Н. Воскресенської, Н. Максименко, О. Маркушевської, О. Мірошніченко, чинна сьогодні система дидактико-методичної підготовки здобувачів освіти педагогічного закладу вищої освіти все ще спрямована переважно на теоретичне осмислення сутності едукативного процесу закладу загальної середньої освіти, на засвоєння обсягу знань, і не приділяє належної уваги розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя, його особистісним якостям, що забезпечують високий рівень розвитку професійних умінь майбутнього вчителя [1; 19; 60; 62; 65].

Вивчення наукових здобутків вчених (К. Авраменко, І. Беленок, П. Гусак, Г. Жигадло, О. Комар, М. Криловець, А. Молдажанова, В. Моторіна, В. Санданова, С. Стрижак, Л. Таланова та інші) дозволило проаналізувати різні підходи до змісту методичної підготовки майбутніх учителів. Науковці наголошують на:

- організаційних засадах методичної підготовки майбутніх учителів та впровадженні їх у навчально-виховний процес (С. Стрижак);
- встановленні вимог до розробки системи методичних знань (В. Моторіна);

– необхідності забезпечення процесу формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя навчально-методичними матеріалами (Я. Левченко);

– важливості методичних знань і вмінь як основи формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів у контексті педагогічної діяльності вчителя (Н. Грицай, І. Вікторенко, Н. Міщук);

– визначенні засобів реалізації системи методичної підготовки вчителя, застосуванні комплексу навчально-методичних завдань на аудиторних заняттях з освітніх компонентів, організації самостійної роботи здобувачів освіти з метою розв'язання навчально-методичних завдань (О. Таможня);

– розробці різних типів вправ для відпрацювання приватних і спеціальних прийомів методичних умінь (К. Ткаченко);

– єдності дидактичної і методичної підготовки, що становить цілісну систему, системотвірним ядром якої є теорія діяльності (А. Молдажанова, В. Санданова).

На думку згаданих вище науковців, майбутній учитель повинен оволодіти системою методичних знань і вмінь, серед яких головними є передусім дидактико-методичні (досконале знання вимог, які висувуються до змісту загальної середньої освіти; володіння методикою викладання предметів на високому рівні, навчання учнів з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей, креативне використання методичних інновацій, дидактичні знання та використання їх у своїй практичній діяльності тощо).

Науковці Л. Нікітіна, С. Поздєєва також наголошують на зміщенні акценту змісту методичної підготовки зі знань майбутнього фахівця на розвиток його творчих якостей і вмінь щодо методичної діяльності, спрямування методичної підготовки майбутнього педагога на нові напрями в її змісті: на науковий, творчий, фасилітуючий, рефлексивний, що саме й вимагає реальна освітня практика закладів загальної середньої освіти, яка пов'язується з реалізацією її державних стандартів [68; 69; 70; 79, с. 194–196].

При розробці змісту методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи ми спиралися на визначення терміну «методична робота вчителя» авторів Ю. Бабанського, В. Симонова, М. Фіцули, рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти» [6; 7, с. 101; 9, с. 38; 92; 98; 99, с. 245–277; 132, с. 11].

Так, за визначенням Ю. Бабанського, методична робота – система взаємопов'язаних заходів, «спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного вчителя» [7, с. 101]. В. Симонов під методичною роботою розуміє «спеціальний комплекс практичних заходів, які базуються на досягненнях науки та передового педагогічного досвіду й спрямований на всебічне підвищення компетентності й професійної майстерності кожного педагога. Цей комплекс орієнтований, насамперед, на розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу в цілому, а в кінцевому результаті – на підвищення якості та ефективності освітнього процесу: зростання рівня освіченості, вихованості та розвитку учнів». [98, с. 245–277]. М. Фіцула зазначає, що «у процесі методичної роботи підвищується науковий рівень учителя; покращується його підготовка до засвоєння змісту нових програм і технологій, їх реалізації; відбувається постійне ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних наук і методик викладання навчальних дисциплін, вивчення та впровадження у шкільну практику передового педагогічного досвіду; удосконалюються навички самоосвітньої роботи вчителя; надається кваліфікована допомога з теорії та практичної діяльності» [132, с. 11].

Вище зазначене свідчить про те, що у професійній діяльності педагога існує «особлива педагогічна діяльність – узагальнення досвіду навчання, яка полягає в складанні процедур навчальної діяльності та виділення їх найбільш ефективних прийомів» [138, с. 47–66]. Таку діяльність Г. Щедровицький визначає як «інженерно-педагогічну», основне призначення якої в широкому сенсі – обслуговування практики навчання. Він вважає,

що практика навчання, своєю чергою, є «педагогічним виробництвом», при цьому методична діяльність має супутній характер, вона не відділена від освітньої діяльності педагога. Сумнів викликає коректність такого підходу Г. Щедровицького до характеристики методичної діяльності, зокрема ототожнення її з педагогічним виробництвом, та наголошення на тому, що вона має супутній характер. Безумовно, такі твердження мають дискусійний характер, оскільки методична діяльність це творчий процес, від якого залежить якість освіти в цілому. Суперечливим залишається і питання щодо суті методичної діяльності. Науковець характеризує її так: «Спочатку вчитель хоче просто навчити своїх учнів і для цього здійснює всі свої дії, і, якщо це не вдається йому з першого разу, він повторює їх, додаючи нові, більш ефективні елементи, відкидаючи ті, які не працюють, і так повторюється знову і знову, поки практична задача навчання не буває вирішена» [138, с. 47–66]. Разом з тим автор підкреслює, що методична діяльність виконує не тільки навчальну функцію «просто навчити своїх учнів», виконавську «здійснює свої дії», але й рефлексивну «не вдається..., повторює..., відкидає ...», пошукову «додаючи нові, більш ефективні елементи», «повторюється знову і знову». погоджуємося з думкою автора про те, що методична діяльність виступає свого роду індикатором між задумом педагога, його методичними можливостями і практичним втіленням у процесі едукції учнів.

Високий рівень методичної підготовки майбутніх учителів до методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти має запобігти фаховим проблемам, молодий фахівець ітиме шляхом спроб і помилок, він буде обґрунтовувати кожну свою методичну дію.

Під методичною діяльністю в загальноосвітньому закладі освіти, до якої необхідно ретельно готувати майбутніх учителів, слід розуміти методичну роботу, що збагачує освітян педагогічними знахідками, дає змогу опановувати педагогічною майстерністю, підтримує в педагогічному колективі дух творчості та прагнення до пошуку. У рекомендаціях МОН України щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі

післядипломної педагогічної освіти (2002) наголошується на такому її визначенні: «Методична робота – це цілісна система взаємозв’язаних дій і заходів, яка ґрунтується на досягненнях науки, передового досвіду й конкретному аналізі роботи вчителів і спрямована на всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителя; збагачення і розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу навчального закладу в цілому, а в кінцевому підсумку – на вдосконалення едукативного процесу (поліпшення якості рівня навчальних досягнень учнів, їхньої вихованості, розвитку, готовності застосовувати свої знання у житті)» [92].

До запропонованого визначення варто додати, що це усвідомлена, цілеспрямована, планомірна та неперервна робота педагога, спрямована на вдосконалення його теоретико-методичної підготовки, необхідної для практичної діяльності, вивчення та використання у своїй професійній діяльності сучасних педагогічних технологій, методик, прийомів і способів ефективної едукативної діяльності, результатом якої є формування творчої методичної активності, розвиток ініціативи, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду.

Методична робота з педагогічними працівниками планується та здійснюється відповідно до листа МОН України «Про Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти». У зазначеному документі наголошується, що участь у методичній роботі має бути професійним обов’язком кожного педагогічного працівника [92].

У зв’язку з вищезазначеним та упередженням розчарування майбутніх учителів обраною професією, О. Савченко рекомендує «розкривати складну палітру педагогічної діяльності як мінливу, цікаву й неоднозначну за різними варіантами досягнення педагогічних цілей вже під час навчання». Науковець наголошує, що майбутній учитель не повинен діставати уявлення про лаковану, абстрактну школу, а набувати якнайбільше знань про реальний стан сучасного шкільництва [95, с. 3–7].

Саме тому, важливим напрямом методичної підготовки здобувачів вищої освіти вважаємо впровадження діяльнісного підходу. Погоджуємося з думкою І. Драч про те, діяльнісний підхід має мотивувати майбутнього вчителя до методичної підготовки вже під час навчання у педагогічному закладі, коли «студент повинен «проживати» ситуації тут і зараз, а не готуватися до майбутньої професійної діяльності шляхом формування чергового набору умінь» [26, с. 23].

Підсумовуючи, наголосимо, що назріла необхідність аналізу процесу методичної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО та зміни її мети, завдань і змісту відповідно до вимог щодо методичної роботи в закладі загальної середньої освіти, тому головним завданням сучасного закладу вищої педагогічної освіти є формування вчителя, здатного бачити й творчо розв'язувати професійні проблеми, оскільки успішність його фахової адаптації до умов роботи конкретного закладу загальної середньої освіти, процесу самовизначення й самореалізації в цій професії залежить від його готовності та спроможності саме до методичної діяльності, яка включає такі складові: *управлінсько-методичну* (уміння визначати головну мету і завдання уроку й позаурочних заходів; реалізовувати технологічні функції педагогічного менеджменту: планування, організацію, координацію, контроль, корекцію, аналіз); *потребу в постійному методичному вдосконаленні* (прагнення й уміння поєднувати традиційні та інноваційні форми методичної роботи; усвідомлення необхідності щодо вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду; активна участь у науково-методичній діяльності); *методичну майстерність*.

Зазначені складові методичної діяльності впливають із сучасних умов функціонування закладів загальної середньої освіти, що вимагає від педагогічних ЗВО, при здійсненні методичної підготовки, не натаскування за певним рецептом, а руйнування у нього стереотипів щодо фахової діяльності, формування творчого підходу до повсякденної методичної праці;

яка спрямована на підвищення рівня його професійної діяльності та прискорення фахового становлення [112; 117; 118; 119; 121; 122; 123].

У дослідженні, під «методичною майстерністю» розуміється узагальнена здатність учителя оптимально реалізовувати навчально-виховну діяльність з учнями та їх батьками, досконало і творчо виконувати свої професійно-методичні функції щодо професійного саморозвитку і вдосконалення, прагнення до оновлення змісту методичної роботи; уміння розробляти авторські методичні прийоми едукації; уміння здійснювати рефлексію власного досвіду.

Проведене дослідження засвідчило, що проаналізовані підходи до визначення суті поняття «методична підготовка майбутніх учителів» у теорії та практиці вищої школи, обґрунтування її сутності, виокремлення теоретичної і практичної складових дає підстави стверджувати, що сучасна методична підготовка майбутніх учителів є багатоаспектною за своїм змістом, структурою, формами і засобами та спрямована на опанування здобувачами вищої освіти досвідом методичної діяльності, що обумовлено метою і функціями методичної підготовки.

Для реалізації системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи необхідно детально уявляти її структуру та пов'язані з нею функції.

У філософському аспекті функція розуміється як відношення двох груп об'єктів, у якому зміни одного з них відповідає зміна іншого. Функція може розглядатися з точки зору наслідків (сприятливих, несприятливих), що викликаються зміною одного параметра в інших параметрах об'єкта (функціональність) або з точки зору взаємозв'язку окремих частин в рамках деякого цілого (функціонування) [131, с. 751].

В іншому значенні функція трактується як обов'язок, коло діяльності, призначення, роль [105, с. 726].

Цілком зрозуміло, що методична підготовка майбутнього вчителя реалізується в певних ситуаціях через виконання найрізноманітніших дій,

підпорядкованих певним цілям, спрямованих на розв'язання тих чи інших методичних завдань. Певна сукупність таких дій призводить до реалізації тієї чи іншої *функції методичної підготовки*, реалізація яких забезпечує її якість.

Не можна не погодитися з думкою К. Авраменко, що якість методичної підготовки забезпечується реалізацією таких її функцій: культурологічної, аксіологічної, прогностичної, інноваційної, діагностичної, моделюючої, а зміст та структура методичної підготовки вчителів визначається нормативними документами, що регламентують роботу закладів вищої освіти [2].

На думку М. Львова, теоретико-методична підготовка майбутніх учителів початкової школи покликана виконувати такі функції, як: озброєння їх фундаментальними науково-методичними знаннями про процес навчання й виховання молодших школярів; свідоме створення власного досвіду викладання; формування вмінь відрізнити цінне від псевдоновизни у досвіді інших; підготовка до роботи в умовах, що змінюються [59, с. 16–20].

Виходячи з вищезазначеного та відповідно до завдань дослідження, для побудови системи методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, спрямованої на формування методичних знань, навичок, умінь, досвіду методичної діяльності, методичного мислення було виокремлено основні функції методичної підготовки: *орієнтаційно-стимулювальна, дидактично-професійна, продуктивно-процесуальна, розвивально-виховна, діагностично-корекційна*.

Орієнтаційно-стимулювальна функція полягає в усвідомленні здобувачами вищої освіти професійної значущості методичної підготовки, її мети й завдань, необхідності методичних знань, умінь для успішного здійснення професійної діяльності; передбачає створення сприятливої емоційної атмосфери, що стимулює пробудження інтересу до методичної діяльності, знаходження відповідей на актуальні фахові питання, мотивує студентів до опанування вміннями та способами навчально-методичної діяльності.

Слід зазначити, що пробудженні інтересу до методичної діяльності вчителя стимулює майбутніх учителів до знаходження відповіді на актуальні фахові питання, які зацікавили своєю неоднозначністю, проблематичністю; забезпечує інтенсифікацію навчально-пізнавальної, навчально-професійної, проєктувальної, науково-дослідної, комунікативно-діалогічної, ціннісно-орієнтаційної та іншої діяльності студентів у процесі їх методичної підготовки [6; 9, с. 38; 10, с. 190; 27; 28; 63; 65]. Так, Н. Глузман і Ю. Заєць наголошують, що в практиці навчання молодших школярів майбутній учитель стикається з методичними проблемами, розв'язання яких створює в них «ситуації успіху», оскільки студент може обґрунтувати свої дії при виборі рішення, а знання, отримані ним у межах різних освітніх компонентів, стають потрібними, оскільки об'єднуються навколо розв'язання практичної методичної проблеми. Отже, здобувач вищої освіти усвідомлює необхідність предметних, психолого-педагогічних і методичних закономірностей для розв'язання методичних проблем, що свідчить про його вмотивованість [20; 21; 35].

Орієнтаційно-стимулювальна функція реалізується шляхом інтеграції когнітивної та ціннісно-сислової сфер здобувача вищої освіти, здійснює істотний внесок у стимулювання контактів здобувачів між собою, а також з викладачами й учителями. Отже, реалізація цієї функції забезпечує опанування здобувачами вищої освіти уміннями самостійної постановки завдань власної методичної діяльності; застосування сучасних теоретичних і практичних розробок у галузі методики навчання, спрямованих на становлення професійної позиції, методичної культури, формування інноваційно орієнтованого, творчо-методичного мислення; здійснення самоідентифікації у професійній діяльності.

Дидактично-професійна функція орієнтована на використання навчально-методичних завдань, які поліпшують якість психолого-педагогічних, предметних і методичних знань і вмінь; дає змогу інтегрувати знання та вміння, безпосередньо переносити їх на практичну методичну діяльність.

Дидактично-професійна функція включає сутність основних елементів навчально-методичної діяльності, забезпечує узгодження й кумулятивний ефект організації різних видів діяльності студентів у ході їх професійної підготовки. Ця функція розкривається не тільки у вигляді впливів із боку викладачів, але й у вигляді професійного інструментарію майбутніх учителів, до якого належить володіння новаціями в проектуванні та плануванні навчання і виховання учнів, в оцінюванні їх навчальних та особистісних досягнень, їхньому педагогічному супроводі, набутті здобувачами вищої освіти досвіду прийняття ефективних рішень відповідно до певних педагогічних ситуацій. Суть дидактично-професійної функції полягає в тому, що в процесі методичної підготовки майбутніх учителів за допомогою використання навчально-методичних завдань поліпшується якість предметних, психолого-педагогічних і методичних знань, студенти оволодівають не тільки методичними знаннями, але й методичними вміннями, необхідними для розв'язання практичних завдань.

Ця функція максимально реалізується в процесі вивчення психолого-педагогічних освітніх компонентів, різноманітних підходів до вивчення методичної діяльності освітян, аналізу педагогічних цінностей; дає змогу інтегрувати знання й уміння для ефективної діяльності в закладі загальної середньої освіти, професійного розвитку й становлення в прискорені терміни.

Наголосимо, що сучасну методичну підготовку здобувачів вищої освіти слід розглядати як узагальнено-інтегровальний етап їх професійної підготовки, а інтеграція теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів у реальних умовах педагогічного ЗВО повинна реалізовуватися на основі методології методичної діяльності [114, с. 16–19]. Інтегративний характер методичної підготовки майбутніх учителів зумовлюється синтезом психолого-педагогічних, навчально-методичних, науково-методичних і предметних складових змісту професійної освіти, дає змогу інтегрувати методичні знання й уміння, досвід практичної діяльності, отримані при вивченні різних освітніх компонентів, проходженні навчальної педагогічної практики, участі

в позааудиторних заходах методичного спрямування, для розв'язання методичних проблем.

Отже, реалізація цієї функції в процесі методичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи забезпечує опанування здобувачами вищої освіти компонентами методичної підготовки, сприяє підвищенню рівня методичної компетентності, створює на заняттях атмосферу пошуку й творчості, мотивує здобувачів до професійної самореалізації.

Продуктивно-процесуальна функція спрямована на свідоме набуття здобувачами вищої освіти власного досвіду методичної діяльності, формування вмінь відрізнити ціннісний досвід від квазіновизни, здатність працювати в умовах, що постійно змінюються; прийняття ефективних методичних рішень відповідно до певних методичних ситуацій.

У процесі реалізації цієї функції необхідно створювати умови для опанування здобувачами освіти вміннями прийняття методично правильних рішень, коли знання перетворюються на практичні дії. На переконання вчених (В. Веселова Ю. Заяц, Н. Матяш, М. Соловейчик,) важливу роль у розвитку творчо-методичної діяльності та накопиченні методичного досвіду здобувачів вищої освіти відіграють дидактико-методичні задачі, під якими слід розуміти таке завдання, у якому моделюється певний елемент методичної ситуації. Як правило, навчально-методичне завдання має форму педагогічної конструкції з чітко визначеною методичною проблемою, яку слід вирішити, а її розв'язання передбачає усвідомлення суті проблеми та умов, стосовно яких вона має бути розв'язана [32; 107, с. 48–51]. На думку науковців, під час розв'язання методичних завдань у здобувачів з'являється бачення тих проблем, які можуть виникнути при здійсненні методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти. За допомогою таких завдань вони вчаться моделювати будь-яку педагогічну ситуацію, яка передбачає такі етапи: аналітичний (аналіз й оцінка завдання та усвідомлення самої ситуації, яку необхідно змоделювати); проектувальний (плануванням форм, методів і засобів для моделювання

педагогічної ситуації, методична розробка фрагмента уроку); виконавчий (практичне відтворення розробленого методичного проєкту) [63].

Під час освітньої діяльності здобувачів вищої освіти не можна передбачити всі можливі методичні проблеми, які очікуватимуть їх під час педагогічної діяльності в школі, тому необхідно виокремити таку орієнтовну основу, загальну систему дій, яку можна використовувати в різних ситуаціях майбутньої професійно-методичної діяльності.

Опанування майбутніми вчителями алгоритмом методичних дій забезпечить можливість навчитися працювати в умовах сучасної освітньої політики, яка передбачає зміни в державних стандартах, навчальних програмах, методиках навчання й виховання тощо. Такий алгоритм дозволить їм самостійно прогнозувати можливі зміни в структурі та змісті навчання, цілеспрямовано вносити корективи при впровадженні педагогічних інновацій, формулювати цілі навчання з урахуванням розвивальних можливостей навчального матеріалу та реальних навчальних можливостей учнів.

Розвивально-виховна функція сприяє формуванню певних фахових якостей і педагогічного світогляду, уможлиблює професійне становлення й особистісний розвиток у прискорені терміни. Вона спрямована на усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи її професійної значущості для ефективної педагогічної діяльності в закладі загальної середньої освіти, професійного розвитку.

Розвивально-виховна функція реалізується в процесі участі здобувачів вищої освіти у позааудиторних заходах методичного спрямування, що забезпечує підвищення престижу науково-дослідної діяльності педагогів і залучення до неї здобувачів; формування методичного мислення, професійне самовиховання, а також під час викладання курсу історії педагогіки, що, робить свій внесок у поглиблене засвоєння педагогічних ідей визначних просвітителів минулого і сучасного, різноманітних підходів до методичної діяльності освітян, краще розуміння педагогічних цінностей для подальшого розвитку системи методичної підготовки фахівців.

У процесі реалізації цієї функції розвивається методичне мислення і такі його якості, як варіативність, гнучкість, критичність, дієвість, рефлексивність, однак, за умови використання інтерактивних методів і форм навчання, що забезпечує участь здобувачів вищої освіти в обміні думками, вироблення на основі засвоєного наукового змісту власних поглядів на поставлені проблеми й пошук їхніх рішень, формування самостійності й оригінальності мислення, сприяє активному й вільному професійному самовияву майбутніх педагогів, що відбувається в умовах співробітництва.

Діагностично-корекційна функція передбачає встановлення відповідності рівня методичної підготовки студентів вимогам галузевих стандартів, спрямована на осмислення (рефлексію) фактичного стану власної методичної підготовки й діяльності, об'єктивну оцінку результатів, їх коригування, планування нових методичних досягнень.

Метою цієї функції є своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз перебігу процесу методичної підготовки у зв'язку з його продуктивністю; виявлення динаміки формування продуктів дидактико-методичного, тенденцій, прогнозування процесу методично-творчої підготовки, підвищення його якості. Діагностування як функція управління методичною діяльністю розглядає її результати у зв'язку з шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції. Як засіб діагностики рівня методичної підготовки майбутніх учителів можуть бути використані навчально-методичні завдання. У процесі контролю (діагностики) послідовність їх подання зворотна – від найскладнішого до елементарного. Методичні задачі можуть бути використані як на етапі проміжного, так і підсумкового контролю, зокрема для самоконтролю і взаємоконтролю методичних досягнень здобувачів вищої освіти.

Реалізація цієї функції передбачає формування в майбутнього вчителя вмінь здійснювати рефлексію щодо методичної підготовки, допомагає йому не тільки краще зрозуміти самого себе, а й побачити себе очима учнів та їх батьків, колег, без чого неможливо досягти справжньої фахової майстерності. На думку Н. Глузман, який виокремлює рефлексивно-методичну

функцію, вона може бути визначена як: володіння системою знань та умінь щодо здійснення педагогічної рефлексії (володіння методами і прийомами рефлексії) у навчальному процесі; усвідомлення значущості рефлексії на різних етапах навчання; формування досвіду здійснення рефлексії власної методичної діяльності [20].

Слід зазначити, що рефлексивна активність здобувачів вищої освіти у процесі методичної підготовки підвищує продуктивність педагогічного процесу, причому ефективність оволодіння студентами методичними знаннями, навичками, уміннями досягає рівня рефлексивного проектування стратегічних цілей і моделювання як власної системи методичної освіти так і системи освіти учнів (розробка структури системи, концепції освітньої програми, змісту, організаційно методичних матеріалів), формує методичне мислення і педагогічну культуру, яка передбачає, насамперед, розвинену здатність до методичної творчості у професійній діяльності. Проектування власної освітньої діяльності студента, на думку Н. Тутишкіна, найбезпосереднішим чином пов'язане з рефлексією, тобто зі самоконтролем, мисленням наперед, співвіднесенням планованих засобів та їх можливостей з моделлю необхідної діяльності [111]. Різновид професійної рефлексії, а саме, розвиток у майбутніх учителів початкової школи екологічно значущої рефлексії досліджено в працях А. Крамаренко [49]. На думку науковців, рефлексивна функція сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти, на основі рефлексивного досвіду, образу свого «Я» як професіонала.

Проблему рефлексії у теорії діяльності, її зв'язок із процесами мислення і розуміння було досліджено Г. Щедровицьким, який наголошував, якщо треба проаналізувати і пояснити сутність рефлексії, то необхідно звертатися до аналізу ситуацій. Автор стверджує, що людське мислення в своєму розвитку прагне, з одного боку, до узагальнень, а з іншого – до їх конкретизації і деталізації. Ці дві вимоги, діючи спільно, задають певний оптимум, який, власне, і закріплює розумові конструкції [138, с. 47–66; 139, с. 26–121].

Рефлексія у педагогічній діяльності вивчалась А. Бізяєвою, М. Демидко, С. Кондратьєвою, В. Кривошеєв, Ю. Кулюткіним, А. Лозенко, Г. Сухобською та іншими, вони довели, що педагогічна діяльність є рефлексивною за своїм змістом.

Так, А. Бізяєва розглядає рефлексію в педагогічній діяльності як процес мисленнєвого (або ретроспективного) аналізу будь-якої професійної проблеми, в результаті якого виникає особистісно забарвлене осмислення сутності проблеми та нові перспективи її вирішення. Отже, рефлексивний учитель – це фахівець, здатний критично мислити, який аналізує свою роботу, досвід, а професійна рефлексія характеризується як дослідницька діяльність учителя. На думку науковця, рефлексія – це необхідна властивість практичного професійного мислення вчителя, що виявляється в застосуванні знань загального до конкретних ситуацій дійсності.

А. Карпов розглядає рефлексію як процес, у наслідок якого формується така властивість особистості як рефлексивність, науковець пропонує *рівні сформованості рефлексивності* що виокремлюються за так званим «тимчасовим» принципом: перспективна (*високий рівень рефлексивності*), ретроспективна (*середній рівень рефлексивності*), ситуативна (*низький рівень рефлексивності*).

Аналізуючи питання щодо рівнів педагогічної рефлексії Van Manen, зазначає такі: *перший* – початковий практичний, що проявляється у спрямованості педагога на ефективне та дієве застосування отриманих у процесі підготовки знань для досягнення мети діяльності, яка приймається апріорно. Головним змістом рефлексії на цьому рівні є практичні дії, які аналізуються та оцінюються педагогом як «правильні» або «неправильні» залежно від ступеня їх відповідності конкретним професійним знанням; *другий* – каузальний, пов'язаний із осмисленням педагогом причинних підстав своїх дій та їх наслідків. Змістом аналізу стають власні уявлення і ситуаційні передумови, що визначають результативність дії, педагог розглядає конкретну ситуацію як прояв загальних психолого-педагогічних закономірностей; *третій* –

критичний, базується на внесенні педагогом у зміст свого аналізу моральних і етичних критеріїв. На переконання автора, на цьому рівні актуальними для роздуму педагога стають проблеми цілей, форм, методів, засобів і змісту освіти, а процес навчання і навчальна ситуація розглядаються як проблемні, відкриті до постійного переосмислення й розвитку [145, с. 205–228].

Відповідно до сучасних вимог ECTS, у зв'язку з розробкою та впровадженням Галузевих стандартів вищої педагогічної освіти в Україні, у контексті діяльнісного підходу до навчання, рефлексія стає важливим компонентом методичної підготовки майбутніх учителів. Для розв'язання проблеми підготовки майбутнього вчителя щодо здійснення методичної рефлексії, слід особливу увагу приділити формуванню в нього рефлексивних умінь [67].

Під рефлексивними вміннями науковці (А. Лозенко, Н. Мойсеюк) розуміють сукупність послідовних дій педагога, які спрямовані на себе, як особистість, на осмислення і аналіз власних професійних дій. Їх ефективність залежить від рівня усвідомлення, осмислення, здатності до самоаналізу власної діяльності.

У процесі реалізації діагностично-корекційної функції, осмислення студентами фактичного стану власної методичної діяльності здійснюється шляхом методичної рефлексії, яка сприяє розвитку в них методичного мислення (варіативність, гнучкість, критичність, дієвість, рефлексивність); формуванню умінь обґрунтування доцільності застосування способів, засобів щодо досягнення зазначеної мети діяльності, умінь здійснювати об'єктивну оцінку отриманих результатів і планувати нові методичні досягнення.

Розглянуті функції, як складові методичної підготовки здобувачів вищої освіти, співвідносяться з методичними знаннями, вміннями, досвідом методичної діяльності, які значною мірою характеризують особистість майбутнього вчителя початкової школи як фахівця, що має певний рівень методичної підготовки і спроможній ефективно працювати в закладі загальної середньої освіти.

Отже, процес організації добре продуманої, творчої, дієвої і результативної методичної підготовки є одним із найважливіших аспектів удосконалення процесу професійної підготовки вчителів, поліпшення його методичного забезпечення, упровадження концепції випереджального навчання.

У контексті наукового дослідження наступним слушно схарактеризувати структурні компоненти методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

1.3. Структурні компоненти методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Під час наукового пошуку в структурі методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи було виокремлено і схарактеризовано структурні компоненти, а саме: мотиваційно-цільовий, когнітивний, методично-діяльнісний, аналітико-результативний.

Мотиваційно-цільовий компонент характеризується професійно-педагогічною спрямованістю майбутніх учителів, яка у дослідженні розглядається як властивість, яка виявляється в активному і стійкому прагненні здобувачів вищої освіти займатися методичною діяльністю, удосконалюватися в ній, усвідомленні її значення та необхідності реалізації, як важливої складової професійної діяльності. Він передбачає визначення мети методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, дозволяє виявляти, а потім і сформувати в них позитивні мотиви щодо їх методичної діяльності.

Так, *мотиваційна складова зазначеного компонента* відбиває наявність професійних мотивів та інтересів до опанування методичною складовою діяльності педагога та усвідомлення соціальної значущості цієї професії і виявляється в такій якості особистості педагога, як усвідомлення педагогічних цінностей; забезпечує задоволення від методичної діяльності, передбачає наявність мотивації на досягнення фахового успіху.

Спираючись на дослідження В. Семиченко, зазначимо, що мотиваційну сферу здобувачів вищої освіти складає комплекс мотивів (внутрішніх і зовнішніх). Серед внутрішніх слід виокремити: *мотив опанування методичною компетентністю* як професійно значущою якістю, який виникає і розвивається як форма і ступінь професійної спрямованості, прийняття кінцевих результатів методичної підготовки; *мотив до здійснення методичної діяльності*, який виражається потребами майбутнього педагога, що активізується у процесі безпосередньої методичної діяльності; *мотив прояву особистості в умовах безпосередньої методичної діяльності та мотив самоактуалізації*, що стимулює здобувачів до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, реалізації власного особистісно-методичного потенціалу. До зовнішніх мотивів віднесено – заохочення або стимулювання до методичної діяльності [96, с. 33].

Серед мотивів, що спонукають до опанування методичною складовою, слід зазначити орієнтацію студентів на різні способи їх взаємодії між собою (під час освітніх занять, виконання самостійної роботи, позааудиторних заходів), між здобувачами вищої освіти та викладачами ЗВО, а також учителями базових закладів загальної середньої освіти, де вони проходять педагогічну практику, на участь у позааудиторній діяльності науково-методичного спрямування, здійснення самоосвітньої методичної діяльності. Професійна мотивація залежить від цілого ряду чинників і є: найважливішим показником готовності особистості до педагогічної діяльності; основою для професійного самовдосконалення; рушійною силою фахової діяльності, необхідною умовою успішного розвитку й управління власною методичною роботою надалі.

Цільова складова компоненту зумовлена постановкою мети діяльності, плануванням її кінцевих результатів, необхідністю вибору способів, дій у процесі методичної підготовки майбутнього педагога та виступає засобом управління, порівняння результатів діяльності з прогнозованим станом сформованих методичних знань, навичок, умінь.

Отже, мотиваційно-цільовий компонент спрямований на формування в майбутнього вчителя позитивної установки на здійснення методичної роботи

в закладі загальної середньої освіти, усвідомлення ним значення та необхідності реалізації такого напрямку діяльності як важливої складової діяльності за фахом і покликаний націлювати майбутнього педагога на оволодіння методичними знаннями, вміннями, якостями, що дозволяють здійснювати методичну діяльність в освітньо-методичному середовищі, самостійний пошук і засвоєння необхідної інформації щодо методичної роботи вчителів.

Когнітивний компонент методичної підготовки майбутніх вчителів у даному дослідженні полягає в ознайомленні майбутніх фахівців із сутністю і специфікою методичної роботи як учителів, так закладів загальної середньої освіти у цілому.

Під час дослідження зміст когнітивного компонента включав *дидактико-методичну складову* підготовки (методичні знання) і *практичну* (отримання системи навичок і вмінь, які необхідні для реалізації усіх функцій методичної підготовки, участі майбутніх учителів у різноманітних формах її організації).

Дидактико-методична складову методичної підготовки розглядається науковцями (Г. Абросімова, Т. Амельченко, Н. Бахмат, Н. Воскресенська, І. Шапошнікова та ін.) як система навчання, результатом якої є: знання закономірностей і суперечностей, принципів, методів, прийомів і засобів навчання; сутності і структури процесу навчання молодших школярів; форм навчання та форм організації навчальної діяльності (індивідуальні, парні, групові, колективні, фронтальні); способів диференціації та індивідуалізації навчання; технології навчання; мети й завдань методичної роботи вчителів, її структури, змісту, форм, напрямів, значення, а також сформовані дидактичні вміння (О. Бульвінська) [14].

Дидактико-методичний напрям виокремлено за результатами дослідження за діяльністю педагогів-початківців, яке засвідчило що більшість респондентів мають недостатній рівень розвитку методичної підготовки, в основі якої лежать дидактико-методичні знання. Визначено, що основні труднощі виникають у них під час організації навчально-виховного процесу,

проведення уроку (нераціональність використання часу; відсутність чіткої системи в опитуванні та оцінюванні; порушення наукового стилю пояснення і закріплення навчального матеріалу; низький рівень організації розумової діяльності учнів на уроках; недостатня кількість використання наочності (якщо використовується, то неефективно); невміння на уроці виділяти головне і правильно визначати для засвоєння обсяг знань учнів; організувати систематичне повторення матеріалу та інше) [126, с. 225–228].

У дослідженні *когнітивний компонент* передбачає отримання майбутніми вчителями необхідного обсягу систематизованих методичних знань (нормативні, загальнопедагогічні (методології і методики педагогічного дослідження, дидактичні, із теорії виховання), предметно-методичні, технолого-методичні, знання про педагогічний менеджмент), які включають систему інтегрованих знань із психолого-педагогічних наук, методик викладання предметів, спрямованих на розуміння багатоаспектного їх взаємозв'язку.

Нормативні знання передбачають розуміння основних Законів про освіту, змісту нормативно-правової бази загальної середньої освіти, документів, що регламентують початкову освіту, які визначають характер її змін на найближчий період (накази, листи, розпорядження, інструкції, рекомендації, Державний стандарт початкової освіти); державних освітніх програм, педагогічних проектів і концепцій.

Загальнопедагогічні знання передбачають знання загальних педагогічних понять необхідних для інтерпретації явищ і процесів; серед яких виокремлюємо знання *методології і методики педагогічного дослідження*: спостереження, опрацювання літературних джерел, аналіз, відбір і систематизація інформації, узагальнення одержаних результатів, формулювання висновків, висловлювання і обґрунтування власної думки. Групу *дидактичних знань і з теорії виховання* характеризують знання про основи навчання і виховання учнів (знання мети, завдань у сучасній школі, змісту освіти, сутності та структури процесу навчання і виховання як системи, їх функцій, закономірностей і принципів

організації в початковій школі, традиційних та сучасних методів (активних та інтерактивних), засобів; макро- і мікроструктури уроку; особливостей уроків різних типів; форм організації навчальної діяльності (індивідуальні, парні, групові, колективні, фронтальні). Серед них виокремлюємо методичні знання, які забезпечують результативне проходження студентам педагогічної практики з виховної роботи в початковій школі: знання про її зміст; план виховної роботи вчителя початкової школи, його структуру, вимоги до побудови; методичні підходи організації та проведення позакласної виховної роботи в початкових класах, до постановки виховної мети заходу, алгоритм його підготовки і проведення; форми і методи виховання учнів у позаурочний час; методи, прийоми і засоби, можливості їх використання у вихованні молодших школярів; вимоги до індивідуального плану практики, педагогічного спостереження, аналізу виховних занять здобувачів-одногогрупників та самоаналізу залікового виховного заходу.

Предметно-методичні знання орієнтовані на діяльність учителя з учнями, серед них виокремлено знання змісту основ наук, їх концептуальних основ, чинних навчальних програм предметів, які вивчаються в початковій школі; структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), знання методики використання підручників, робочих зошитів із друкованою основою, способів визначення та проектування змісту навчального матеріалу; актуальних проблем сучасних методик навчання; методичних основ їхнього використання; суті методичних систем навчання учнів початкової школи; організації навчальної діяльності школярів у рамках певного навчального предмета, знання критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів 1 – 4 класів із різних навчальних предметів та вимог щодо здійснення контролю; особливостей процесу конструювання уроків за темами; методики організації диференційованого навчання; реалізації діяльнісного підходу до навчання молодших школярів.

Технологічно-методичні знання про те, «як робити», вони орієнтовані на отримання певного результату. Це знання про методичну роботу закладу

загальної середньої освіти і суть методичної діяльності вчителя, завдання й основні функції методичної роботи, її напрями, форми педагогічної взаємодії; методику аналізу та самоаналізу уроку, виховного чи методичного заходу; способи реалізації практичної методичної діяльності, сучасні тенденції удосконалення методичного потенціалу вчителя, його методичної майстерності і творчості; освітні технології та передовий педагогічний досвід.

Знання про педагогічний менеджмент передбачають сформованість знань про теорію педагогічного менеджменту, його мету, зміст, загальні функції (цілепокладання, планування, організація і мотивація на виконання, координування, контроль, який передбачає корекцію діяльності і регулювання, облік, аналіз), принципи, форми та методи управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів, роботою з формування педагогічної культури в їх батьків та самоменеджмент учителя (самоосвітньо-методичні знання, професійного саморозвитку і самовдосконалення, рефлексивно-методичні процедури).

Виокремлені групи знань визначаються змістом освітніх компонентів, позааудиторних заходів методичного спрямування, педагогічної практики і лежать в основі формування методичних умінь майбутніх учителів, які є сукупністю послідовних дій.

При розробці практичної складової когнітивного компонента методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи спиралися на виокремлений М. Вашуленко методично-вправнісний компонент, який науковець розглядає як уміння застосовувати вищезазначені знання з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей учнів, соціально-психологічних особливостей учнівських колективів і конкретних педагогічних ситуацій [46]. На переконання вченого методично-вправнісний компонента майбутніх учителів початкової школи передбачає такі специфічні методичні уміння: застосування наявних теоретичних знань для розв'язання науково-методичних завдань; планування, організація і реалізація різноманітних форм навчальної діяльності молодших школярів (фронтальна, колективна, групова, парна, індивідуальна) та методів

активізації навчально-пізнавальної діяльності; організація самостійної роботи учнів (особливо з використанням робочих зошитів із друкованою основою; планування й оптимальне використання як традиційних засобів навчання, так і сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (комп'ютера як універсального засобу виховання, навчання, розвитку і контролю) не тільки на етапі формування нових знань і способів діяльності, але й на етапі виявлення рівня навчальних досягнень учнів; упровадження інтерактивних освітніх технологій і диференційованого підходу; здійснення мотивації навчальної діяльності; розвиток у молодших школярів позитивної (адекватної) самооцінки; здійснення корекції змісту і способів діяльності як учнів, так і вчителя за допомогою педагогічної рефлексії, яка сприяє виявленню і розв'язанню педагогічних проблем.

Відповідно до Національної рамки кваліфікацій, зазначені методичні вміння впливають з мети професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, яка полягає в тому, щоб підготувати фахівця, який володіє знаннями в галузі психолого-педагогічної науки, має значну методичну базу, володіє педагогічною технікою, уміє адекватно реагувати на будь-яку педагогічну ситуацію, прагне до творчості [67].

Отже, реалізація когнітивного компонента сприяє формуванню мобільного вчителя для сучасного закладу загальної середньої освіти, а методична підготовка майбутніх вчителів під час дослідження розглядалася не тільки як процес навчання і самонавчання, але й як процес здійснення ними методико-практичної діяльності, заснованої на наукових досягненнях педагогіки, психології, теорії і методики навчання, педагогічному досвіді.

Методично-діяльнісний компонент передбачає інтеграцію теоретичної та практичної складової методичної підготовки (втілення методичних знань у практичні дії), що виражається в єдності психолого-педагогічних, методичних і спеціальних знань, становить сукупність методичних навичок і вмінь. Методичні уміння є ядром професійної компетентності вчителя та визначають ефективність професійно-педагогічної діяльності, засвоєння яких необхідне

для здійснення методичної діяльності у загальноосвітньому освітньому закладі. Цей компонент визначається вміннями планувати та забезпечувати ефективний освітній процес у закладі загальної середньої освіти, активізувати пізнавальну діяльність учнів; передбачає участь здобувачів вищої освіти у методичній діяльності, спрямованій на формування в них методичної компетентності, власного методичного досвіду, методичної майстерності.

Здійснення методичної діяльності майбутніми вчителями передбачає розв'язання таких завдань, як :

- стимулювання професійної спрямованості та позитивної мотивації здобувачів вищої освіти на методичну діяльність;

- здійснення практично-методичної роботи, спрямованої на розвиток у майбутніх учителів педагогічних здібностей (аналіз відео уроків та їх конспектів, опис основної ідеї досвіду, рецензування методичних посібників і статей характеристика методичної концепції автора статті, виявлення загального принципу описаного досвіду, формулювання висновків щодо можливостей використання основних його положень при опрацюванні конкретних тем навчального шкільного курсу);

- розвиток педагогічної креативності через розробку й упровадження комплексу методів і форм методичної підготовки здобувачів вищої освіти (активні й інтерактивні методи навчання, ділові ігри, тренінги, педагогічні олімпіади, конкурси педагогічної майстерності, аукціони педагогічних ідей, панорами творчих педагогічних ідей, педагогічні роздуми тощо);

- ознайомлення майбутніх педагогів з педагогічною майстерністю вчителів, провідним досвідом педагогічних колективів шляхом відвідування уроків учителів, які творчо працюють, організацію педагогічної практики здобувачів вищої освіти у закладах загальної середньої освіти.

Підставою для характеристики змісту методично-діяльнісного компонента є теорія діяльності (Л. Виготський, О. Леонт'єв), теорія поетапного формування знань, навичок, умінь (П. Гальперін, Д. Ельконін, Н. Талізін),

вивчення структурних компонентів педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, В. Сластьонін).

Реалізація методично-діяльнісного компонента вимагає визначення змісту, постановки мети та визначення способів і засобів її досягнення, планування дій, динамізм, суб'єкт-суб'єктні відносини між усіма її учасниками і відбувається під час проходження різних видів педагогічних практик, безпосередньої участі в позааудиторних заходах методичного спрямування, виконання індивідуальних навчально-методичних і науково-методичних завдань, що забезпечує вироблення в майбутніх учителів навичок і умінь, формування методичної компетентності для подальшої професійної діяльності. Цей компонент передбачає здійснення майбутніми вчителями спільної методичної діяльності з учителями початкової школи, викладачами ЗВО, одногрупниками, систематичне методичне самовдосконалення.

У процесі дослідження зміст методичної діяльності розроблявся з урахуванням основних недоліків щодо методичних умінь молодих учителів, встановлених під час наукового пошуку, які проявлялися в їх практичній діяльності. Серед них було виокремлено: невміння виділяти і формулювати мету окремих уроків, розділів курсу; здійснювати самоаналіз уроку; переважання «інформаційної» моделі освітнього процесу; недостатні вміння аналізу змісту навчального матеріалу та логіки конструювання уроку і викладання матеріалу, невизначеність у термінології; недостатній рівень здійснення контролю навчальних досягнень учнів; домінування фронтальних форм організації навчальної роботи учнів, невміння організувати диференційований освітній процес та інше [122, с. 217–223].

Під час наукового пошуку в змісті методичної діяльності було виокремлено *особистісну та творчо-методичну діяльність*.

Особистісно методична діяльність була спрямована на: виконання індивідуальних навчально-методичних завдань, науково-дослідну та самостійну роботу, впровадження елементів перспективного педагогічного досвіду; здійснення власного методичного пошуку; участь у просвітницькій діяльності.

Ця діяльність сприяла формуванню необхідності усвідомлення себе як творчої особистості вчителя; здійснення самооцінки власних методичних досягнень. *Творчо-методична діяльність передбачала* врахування стилю творчої діяльності, особливостей процесу педагогічної рефлексії; розроблення та впровадження майбутніми вчителями інноваційних педагогічних технологій, а також знайомство з передовим педагогічним досвідом вчителів; моделювання нетрадиційних уроків і виховних занять; роботу в динамічних, творчих, ініціативних групах, участь у методичних діалогах, дискусіях, дебатах; тренінгах; майстер-класах, творчих зустрічах із педагогами; учительських студіях; віртуальних педагогічних подорожах; методичних турнірах, конкурсах педагогічної майстерності, панорамах творчих методичних ідей, педагогічних роздумах тощо.

Цілком зрозуміло, що методична діяльність базується на системі сформованих методичних умінь. У процесі дослідження виявлено різні підходи до виокремлення методичних умінь майбутніх педагогів залежно від ознаки, яку покладено в основу класифікації методичних умінь.

Результати наукового пошуку дали змогу визначити сукупність методичних умінь майбутніх учителів початкової школи:

– *гностичних* (збирання інформації методичного й аналітичного змісту, тлумачення освітньо-методичних процесів, аналіз причинно-наслідкових зв'язків між ними на основі узагальнення і систематизації; знання і розуміння дидактико-методичних положень сучасної освіти, адекватне сприйняття інноваційних методичних знань і досвіду для прийняття правильного рішення, обґрунтування і втілення методичної ідеї крізь призму власних методичних поглядів і ставлень, виявлення варіативності щодо визначення способів розв'язання методичних проблем, завдань і ситуацій; аналіз методичних заходів щодо досягнення його мети, завдань, ефективності застосованих форм, методів, засобів [128, с. 180–184];

– *проективних* (чітке визначення мети методичної діяльності, планування своїх дій та дій учнів із урахуванням шляхів і способів досягнення

цілей діяльності; проектування навчально-матеріальної бази для здійснення освітнього процесу відповідно до завдань навчання і виховання молодших школярів, визначення оптимальних навчальних методів, прийомів та засобів) [128, с. 180–184];

– *організаторсько-виконавських* (здатність реалізовувати план роботи та знаходити відповідні шляхи для цього; оптимальний розподіл часу відповідно до цілей діяльності, здійснення хронометражу уроку чи виховного заходу; самостійне здійснення методичних дій у змінених або нестандартних умовах; упровадження різних форм і методів навчання й виховання молодших школярів; методично-доцільна реалізація навчальних та виховних заходів; фіксація результатів методичної праці; виготовлення дидактичних матеріалів і методичних посібників для різних аспектів роботи; здатність орієнтуватися на потреби дітей і позитивно впливати на учасників педагогічного процесу; вміння встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, співпрацювати з ними на засадах партнерства) [128, с. 180–184];

– *творчо-рефлексивних* (вільне використання методичних знань і вмінь, креативне й самостійне виконання завдань методичного спрямування, творче переосмислення методичного матеріалу, висловлювання своїх методичних думок, ідей, пропозицій; реалізація власного стилю методичної діяльності; творче впровадження освітньо-методичних продуктів та створення своїх продуктів; самостійне набуття нових методичних знань і досвіду як чинник професійної самореалізації і саморозвитку, опанування методичною майстерністю; самостійний аналіз, адекватна оцінка й самооцінка дидактико-методичних ситуацій, ефективне здійснення методичної рефлексії) [128, с. 180–184].

Творчо-рефлексивні вміння дозволяють розв'язувати майбутнім учителям методичні завдання, серед яких найбільш поширені такі типи: 1) аналіз готового варіанту розв'язання методичної ситуації, обґрунтування доцільності (недоцільності) добору вчителем дидактичних матеріалів, застосування прийомів, способів навчання, послідовності навчальної діяльності, типу

і структури уроку, методичного підходу до опрацювання певної теми тощо; 2) виокремлення одного із кількох запропонованих варіантів розв'язання методичної проблеми; 3) відтворення певних методичних дій (за аналогією, за інструкцією тощо); 4) самостійний пошук власного розв'язку методичної проблеми, самостійне виконання методичних дій за певних умов [107, с. 48–51].

Систематичне розв'язування методичних задач здобувачами вищої освіти (В. Андрущенко, Н. Гузій, В. Загвязинський, О. Ігна, Н. Кічук, А. Маркова, О. Мороз, В. Омеляненко, М. Поташник, О. Савченко, С. Сисоєва, Р. Скульський та ін.) дозволяє готувати їх до творчої методичної діяльності, формувати вміння здійснювати свідомий добір і використання різних методів і прийомів, впроваджувати власний та запозичений досвід у стандартних і нестандартних ситуаціях [34; 44; 61; 66; 76; 86; 103; 115, с. 186–191].

На думку Т. Потоцької, вельми важливим є не лише впровадження здобувачами вищої освіти досвіду інших педагогів, але й переконання майбутніх учителів у необхідності розвитку їх власної, індивідуально-методичної творчості. Науковець наголошує, що розробки уроків учителів, які публікуються в численних методичних посібниках, мають бути творчо осмислені й доопрацьовані здобувачами, з урахуванням специфіки навчальних можливостей учнів класу, їх рівня підготовленості, особливостей індивідуального методичного стилю педагога [88, с. 179–184].

Цілком зрозуміло, що вищезазначені творчо-рефлексивні вміння формуються в процесі практичного застосування методичних знань, обґрунтування логіки пошуку шляхів розв'язання методичних завдань і ситуацій.

Слід наголосити, що формування зазначених умінь методичної діяльності майбутніх учителів початкової школи в стандартних, і нестандартних (проблемних) педагогічних ситуаціях сприяє становленню власної методичної позиції у подальшій педагогічній діяльності, формуванню методичного досвіду.

Крім вищезазначеного, методично-діяльнісний компонент передбачає інтерактивність підготовки майбутнього вчителя до творчої методичної праці.

Інтерактивна взаємодія може здійснюватися шляхом активізації самостійної пошукової діяльності, яка сприяє формуванню цілісної системи методико-практичних навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Інтерактивна методична взаємодія створює сприятливе освітньо-методичне середовище, де майбутні вчителі могли аналізувати власну діяльність, самооцінку і погоджувати її з оцінкою інших [51; 113, с. 191–196; 117, с. 403–409; 121, 122, с. 217–223; 123, с. 124–128], отже, здійснювати педагогічну рефлексію, яка передбачає розвиненість здатності до педагогічного осмислення способів і прийомів методичної діяльності, її аналізу й самоаналізу та формулювання нових педагогічних завдань; до рефлексії результатів методичної діяльності та її корекції, що впливає на формування критичного, а отже, й методичного мислення майбутніх учителів; спрямування методів, засобів і форм організації методичної підготовки здобувачів вищої освіти на формування у них умінь здійснювати методико-практичну рефлексію.

Саме тому четвертим компонентом системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи було визначено **аналітико-результативний**, оскільки він передбачає аналіз й оцінку досягнення мети, зіставлення результату з запланованим, формування критичного ставлення до власної роботи та методичної діяльності освітян (чи методичної діяльності закладів освіти), тобто в його основі лежить процес формування умінь, здійснювати методичну рефлексію.

Варто наголосити, що в сучасній педагогіці під рефлексією розуміють самоаналіз діяльності особистості та її результатів. Спираючись на дослідження, присвячені проблемі педагогічної рефлексії (Н. Глузман, В. Краєвський, А. Маркова, Г. Сухобська, Г. Щедровицький та ін.), слід зазначити, що під нею науковці розуміють осмислення вчителем основ своєї діяльності, у процесі якої здійснюється оцінка й переоцінка власних здібностей, професійних дій, ураховуються педагогічні ситуації тощо. Педагогічна рефлексія розглядається педагогами і психологами як процес і результат

фіксування учасниками педагогічного процесу стану свого розвитку, саморозвитку та причин цього.

Мета педагогічної рефлексії полягає у виявленні й усвідомленні основних компонентів навчально-пізнавальної діяльності – її змісту, способів, проблем, шляхів їх вирішення, отриманих результатів тощо.

У проведеному дослідженні педагогічна рефлексія розглядається через здатність майбутнього вчителя до методичної рефлексії, що спрямована на аналіз й осмислення власної діяльності із навчання учнів та оцінювання її результату; наявність рефлексивної позиції, прагнення до постійного самовдосконалення та здатність творчо підходити до розв'язування методичних завдань, а також уміння організовувати рефлексивний компонент уроку для молодших школярів.

Методична рефлексія вчителя, на думку науковців (Б. Вульф, Я. Гаєвець, Н. Глузман, І. Осадченко, С. Скворцова та ін.), пов'язана з особливостями методичної діяльності, з оцінкою власного досвіду, переглядом та проектуванням способів і засобів методичної діяльності в разі негативної оцінки і суттєво впливає на формування методичної компетентності вчителя. Таке трактування методичної рефлексії певним чином співвідноситься із розумінням педагогічної рефлексії, як важливого уміння вчителя здійснювати самоаналіз власної педагогічної діяльності.

Г. Абросімова наголошує, що методична підготовка майбутнього вчителя має включати рефлексію, яка є найважливішим компонентом підготовки студентів педагогічного закладу до творчої педагогічної діяльності [1], В. Метаєва розглядає рефлексію як метакомпетентність, яка сприяє досягненню найвищих результатів у діяльності. Науковці наголошують на необхідності впровадження рефлексивного компонента у навчальний процес з метою його реалізації під час навчально-пізнавальної діяльності учнів у закладах загальної середньої освіти.

Отже, педагогічна (методична) рефлексія є невіддільною складовою діяльності вчителя, а впровадження рефлексивного компонента в едукативний

процес закладу загальної середньої освіти є вимогою сьогодення, оскільки організація рефлексивної діяльності – не самоціль, а підготовка особистості молодшого школяра до свідомої внутрішньої рефлексії, розвитку важливих якостей, її самостійності та конкурентоспроможності. Саме тому, під час навчального заняття (на уроці) рефлексія розглядається освітянами як спільна діяльність викладача (учителя) і студента (учня), що дозволяє удосконалити освітній процес, орієнтуючись на особистість кожного його учасника.

Важливим чинником, що впливає на ефективність здійснення методичної рефлексії, є різноманітність її форм, видів і прийомів. Було виокремлено такі її види, як: рефлексія настрою і емоційного стану; змісту навчального матеріалу, освітньої діяльності.

Так, *рефлексія настрою і емоційного стану* впроваджується, як правило, на початку навчального заняття з метою встановлення емоційного контакту з майбутніми вчителями і наприкінці освітньої діяльності (рефлексивний підсумок).

Рефлексія змісту навчального матеріалу призначена для з'ясування того, наскільки усвідомлено зміст матеріалу, що вивчався.

Слід наголосити, що здобувач вищої освіти повинен не тільки усвідомити зміст навчального матеріалу, але й осмислити способи і прийоми своєї роботи, із цією метою доцільним є впровадження *рефлексії навчальної діяльності*, яка необхідна для аналізу методів і прийомів діяльності з навчальним матеріалом, пошуку найбільш раціональних.

Отже, сучасною вимогою до методичної підготовки майбутніх вчителів у ЗВО є розвиток у них рефлексивних здібностей, а сформовані уміння щодо здійснення педагогічної рефлексії сприяють їх прискореному професійному становленню і водночас є віддзеркаленням удосконалення методичного мислення, умінням його використовувати як для постановки мети діяльності вчителя (учнів), так і для аналізу результатів її досягнення.

Оскільки педагогічна рефлексія є обов'язковою умовою для саморозвитку, то вона спонукає майбутнього вчителя до творчої методичної діяльності,

до нових звершень, розвитку і вдосконаленню в освітньо-методичному середовищі, що сприяє його прискореному професійному становленню.

Отже, результат методичної рефлексії полягає не тільки в тому, щоб отримати під час навчання зафіксований результат, а вибудувати смисловий ланцюжок, осмислити власну навчально-методичну діяльність.

Методична рефлексія забезпечує аналіз набутого на попередніх етапах професійної підготовки пізнавально-методичного та практичного досвіду, набутого під час методичної взаємодії в освітньо-методичному середовищі, а методики з використанням рефлексії дають можливість діагностувати самоосвітню діяльність, допомагають професійному зростанню.

Слід зазначити, що застосування методів і прийомів формування рефлексії сприяє розвитку критичного мислення в особистості майбутнього вчителя, створює умови для взаємодіяти на професійній основі.

Проблему формування критичного мислення аналізують А. Fisher і М. Scriven, які визначають його як кваліфіковану, активну попередню оцінку та виокремлюють компетенції, які сприяють його формуванню [141].

Аналізуючи стан фахової підготовки майбутнього вчителя, було з'ясовано, що складовою його професійної компетентності має бути сформоване критичне мислення. У практичній сфері фахівця початкової та основної ланки загальної середньої освіти наявність критичного мислення дозволяє здійснювати методичну діяльність шляхом доцільного вибору форм, методів і прийомів навчально-виховної діяльності, об'єктивного оцінювання засобів навчання (зокрема це стосується вибору підручників і можливостей сучасних засобів навчання тощо), планування змісту навчання з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Структуру критичного мислення майбутнього вчителя, процес його формування у процесі професійної підготовки досліджували К. Коюченко, Л. Ткаченко та інші [48; 110]. Науковці зазначають, що сформоване критичне мислення дозволяє створювати майбутньому вчителю власні методичні

прийоми едукції на основі конструктивного аналізу наявних, із тим, щоб упроваджувати їх у педагогічний процес підвищення його ефективності.

Спорідненими поняттями до критичного мислення є «творче мислення», «педагогічне» і «методичне мислення». Так, В. Біблер наголошує на процесі мислення як творчості та розглядає її як логічний процес. Спираючись на цю думку, зазначимо, що вчитель має бути здатним до логічного обґрунтування, формування і перетворення логічного початку власного творчого мислення. На думку В. Біблера, «кожна людина, тією мірою, у якій вона мислить творчо, здійснює своє мислення у внутрішньому, уявному діалозі з самим собою; і цей уявний діалог протікає як зіткнення радикально різних логік мислення. Е. Боно, Дж. Равенсон, які досліджували проблему формування творчого мислення наголошують, що мислення змінює емоції, поведінку, зміцнює почуття власної гідності та впевненості в собі, підкреслює, що закладам вищої освіти потрібно вчити мистецтву творчого мислення, мистецтву спілкування, мистецтва менеджменту тощо [140; 143].

На переконання Т. Байбари, формування методичного мислення в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи є одним з основних завдань фахових методик, зокрема методики навчання природознавства, яка має потужний інтеграційний потенціал і практичну спрямованість [11, с. 34–36].

Зазначимо, що за допомогою сформованого методичного мислення, на основі знання і досвіду, у майбутнього педагога формується нове знання про методичну роботу вчителя як важливу складову його професійної діяльності, поступово відбувається формування його власного методичного мислення і досвіду методичної діяльності. На думку Н. Істоміної, Т. Рамзаєвої, М. Соловейчик, методичне мислення передбачає належний рівень методичних знань і вмінь, розуміння власних дій, результатів, досягнень і прорахунків, своїх прагнень до вдосконалення, який забезпечує самостійне їх застосування, методично грамотне виконання і творче виконання дій, що не може сформуватися в майбутнього вчителя через репродуктивні дії: прочитав (прослухав), повторив, відтворив [93, с. 3–7].

М. Смирнова, О. Таможня вважають, що формування методичного мислення передбачає залучення майбутніх учителів до дослідження специфіки методичної діяльності за допомогою актуалізації дослідницьких умінь, що дозволяють усвідомлено вибудовувати власну педагогічну діяльність на момент її становлення, формування, розвитку та вдосконалення. Науковці зазначають, що це можливо здійснювати з умов, коли перед здобувачами вищої освіти ставляться проблемні завдання, які вимагають самостійних міркувань від особистих положень до більш загальних висновків і узагальнень, викладаються спочатку факти, демонструється досвід, наочність, організовується виконання дидактико-методичних вправ. Здобувачі самостійно міркують над фактами, поступово підходять до визначення понять і формулювання доступних висновків, поетапних узагальнень, виявлення закономірностей, засвоюють спочатку факти, після цього підсумовують й узагальнюють [106, с. 98–99; 108, с. 188–193].

Отже, аналітико-результативний компонент включає вміння майбутніх учителів проводити моніторинг якості навчальних досягнень учнів з певної теми; здійснювати контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів згідно з критеріями оцінювання та відповідно до Державних вимог до рівня навчальних досягнень учнів, визначених у програмі з певного предмета; аналізувати й об'єктивно оцінювати результати власної методичної діяльності, бачити недоліки та вчасно їх усувати; систематично визначати та корегувати рівень своєї методичної підготовки; аналізувати методичний досвід учителів і закладів загальної середньої освіти.

Аналітико-результативний компонент дозволив виокремити рівні методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи за кожним критерієм (мотиваційним, дидактико-методичним, діяльнісним): *творчий (високий), реконструктивно-діяльнісний (достатній) і стереотипно-репродуктивний (низький)*.

Поняття «рівень» відбиває діалектичний характер процесу розвитку певної якості. На думку вчених, рівні методичної підготовки являють собою

рівні навченості здобувачів вищої освіти щодо зазначеного виду професійної діяльності. Так, було проаналізовано рівні навченості за В. Безпальком, В. Сімоновим, І. Малафійком, Л. Артемовою, М. Фіцулою, Г. Костишиною.

Рівень методичної компетентності майбутніх учителів у дослідженні розглядається як інтегрована характеристика (наявність мотивів, узагальнених і цілісних методичних знань, навичок, умінь, досвіду методичної діяльності особистості, сформованість умінь здійснювати методичну рефлексію) і визначається за середнім значенням прояву показників обраних критеріїв. Наведемо узагальнену характеристику рівнів методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Творчий – високий рівень, характерний для майбутніх учителів, які вмотивовані на методичну діяльність, саморозвиток і самовдосконалення, позитивно ставляться до опанування необхідними знаннями, вміннями, способами і засобами методичної діяльності, у них професійні взаємовідносини з викладачами, учителями загальноосвітніх закладів освіти, учнями їх батьками, контактні, мають розвинені на високому рівні організаторські й комунікативні здібності, мають елементи індивідуального стилю методичної діяльності, який постійно вдосконалюють шляхом самоосвіти; уміють прийняти адекватне методичне рішення під час уроку. Такі здобувачі вищої освіти постійно цікавляться досягненнями науки, відвідують і беруть активну участь у позааудиторних заходах методичного спрямування, мають високий рівень методичних умінь, таких як самостійний вибір необхідної системи методичних дій у різних ситуаціях, своїх інтелектуальних можливостей, розуміють важливість здобутих методичних знань і способів дій; вивчають досвід учителів і творчо використовують його під час проходження педагогічної практики в початковій школі, уміють аналізувати свою діяльність, правильно визначають причини методичних проблем і усувати їх; усвідомлюють необхідність методичної підготовки, реалізації своїх потенційних можливостей у педагогічній професії, задоволені педагогічною діяльністю.

Здобувачі вищої освіти вирізняються педагогічним світоглядом, глибокими методичними знаннями, креативними вміннями під час підготовки та проведення уроку, вміннями критично мислити, оцінювати педагогічні явища, вміннями здійснювати рефлексію власної методичної діяльності; активно беруть участь у підготовці та проведенні позааудиторних заходів методичного спрямування; характеризуються готовністю до успішного застосування дидактико-методичних знань під час педагогічної практики, здатністю до розв'язання методичних проблем, що можуть виникати під час їх педагогічної діяльності.

Варто наголосити, що характеристика високого рівня методичної підготовки здобувачів вищої освіти складалася з урахуванням вимог до сучасного вчителя початкової школи. Тому формування в них інтегративної професійно-методичної складової сприятиме розв'язанню завдань з підготовки компетентного та конкурентоспроможного фахівця. На думку О. Іонової, Е. Полякова, І. Прокопенко, інтеграція психолого-педагогічних і методичних знань, різні форми і методи навчання, набуття здобувачами досвіду розв'язання педагогічно-управлінських ситуацій, залучення майбутніх учителів до різноманітної позааудиторної діяльності, як чинника формування у здобувачів інтересу до освоєння досвіду педагогічної взаємодії, доцільно організованих педагогічних практик, орієнтованих на співвіднесення здобувачем вищої освіти професійної діяльності, сприяють ефективному опануванню ними управлінським досвідом, а отже, менеджерською культурою, яка є складовою методичної культури і відкриває можливості для професійної реалізації майбутнього фахівця [42; 81, с. 149–152].

Отже, для здобувачів вищої освіти із сформованим *творчим (високим) рівнем*, притаманна методична культура як інтегративна характеристика, яка формується на основі педагогічної, і має власну структуру (представлена сукупністю мотивів, цінностей, системою методичних знань, умінь оптимально використовувати різноманітні методи і прийоми навчання в багатопредметному середовищі початкової школи). Творчий (високий) рівень

базуються на рефлексивно-методичних діях, які забезпечують ефективність методичної діяльності, спрямованих на творчість, самовдосконалення, формування методичної майстерності.

Реконструктивно-діяльнісний – достатній рівень, притаманний здобувачам вищої освіти, які спрямовані на педагогічну діяльність, мають бажання вдосконалювати свої знання, прагнуть використовувати різні форми і методи роботи з учнями, виявляють глибокі та мобільні методичні знання, володіють організаторськими та комунікативними вміннями на достатньому рівні, раціонально організовують учнівську і свою діяльність. Здобувачі вищої освіти цього рівня досить об'єктивно оцінюють досягнуті результати методичної діяльності, проте не завжди правильно визначають причини негативних результатів, не завжди доцільно і самостійно вміють визначити шляхи їх усунення. Уміння планувати і здійснювати методичну діяльність здебільшого мають епізодичний характер.

Здобувачі вищої освіти знають істотні ознаки методичних понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, володіють понятійним апаратом та вміннями в межах програми, але значення методичної роботи учителя визначають однобічно, готові до успішного застосування дидактико-методичних знань на практиці, усвідомлюють свій продуктивний рівень практичної готовності до майбутньої методичної діяльності, у звичайних (стандартних) умовах, у нестандартних ситуаціях інколи виявляють розгубленість; володіють розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), уміють підсумовувати, виправляти допущені методичні помилки; інколи їм бракує власних суджень; вони здатні самостійно здійснювати основні види навчально-методичної діяльності; за допомогою педагога демонструють елементи критичного мислення, поверхнево здійснювали рефлексію власної методичної діяльності, під час позааудиторних заходів методичного спрямування здебільшого спостерігачі, інколи активні учасники, однак прагнуть до реалізації своїх інтелектуальних можливостей.

Стереотипно-репродуктивний – низький рівень, характеризується незначною результативністю, витратами часу на розв'язання здобувачами вищої освіти незначних завдань, невизначеним ставленням до педагогічної діяльності; низьким рівнем мотивації; відсутністю сформованих умінь застосовувати способи і засоби методичної діяльності, поверхневими уявленнями здобувачів про цілі, зміст, методи і результати методичної діяльності; відсутністю настанови на саморозвиток, пізнавальні та професійно-практичних потреб; слабо розвиненими комунікативними й організаторськими, творчими здібностями; не раціональною організацією як своєї, так і учнівської діяльності під час проходження педагогічної практики; відсутністю вмінь планувати і реалізовувати методичну роботу, схильності до самооцінки та самоаналізу професійних дій, невдоволеністю фаховою діяльністю.

Зазначеному рівню притаманні початкові вміння (здобувач вищої освіти знає зміст методичної діяльності і при необхідності може відтворити більш-менш чітко запропоновану йому послідовність або систему дій при незначній допомозі більш-менш досвідченого наставника, в аналогічній ситуації самостійно виконує відому йому послідовність необхідних дій, але діє за зразком, перенесення на інші види робіт відсутнє).

Здобувачі вищої освіти також характеризуються відтворенням основного навчального матеріалу на елементарному та фрагментарному рівні, що зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення, недостатньо сформованим педагогічним світоглядом, здатні розв'язувати завдання за зразком, володіють елементарними вміннями навчально-методичної діяльності; у нестандартних ситуаціях виявляють розгубленість, а іноді й безпорадність, не демонструють елементи критичного мислення, мають певні утруднення щодо здійснення рефлексії власної методичної діяльності, без особливого бажання відвідують позааудиторні заходи методичного спрямування на яких, переважно, демонструють пасивність; не виявляють зацікавленості у методичній діяльності; зазвичай не можуть об'єктивно оцінити

свого рівня сформованості методичної підготовки і недостатньо розуміють важливість методичних знань, способів дій для майбутньої професійної діяльності.

Оскільки у дослідженні методична підготовка майбутніх учителів початкової школи розглядається саме як інтегративна якість особистості, яка представлена сукупністю компонентів і забезпечує результативну методичну діяльність, тому ми застосували критерії, що відповідають компонентному складу системи методичної підготовки, а саме: мотиваційно-цільовому, когнітивному, методично-діяльнісному, аналітико-результативному. Кожен компонент має свої критерії та ряд показників, що характеризують рівні методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Виокремлені критерії, показники та рівні методичної компетентності, звичайно, не можуть претендувати на вичерпаність, їх можна вважати умовними, оскільки формування методичної складової майбутніх учителів – це безперервний процес і передбачити заздалегідь співвідношення різних методичних компонентів та рівнів сформованості їх критеріїв, виявлення як їх, так і непомітних змін у цьому процесі досить складно. Однак, розв'язання проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи можливе, якщо в її основу покладено інтеграцію мотиваційної, теоретичної і практичної складових, здійснення методичної рефлексії, реалізацію принципу випереджального навчання, який сприятиме піднесенню якості педагогічної освіти, формуванню мобільного вчителя для сучасної початкової школи.

Отже, підсумувавши все зазначене вище, можна стверджувати, що методична підготовка як функціональна система професійної підготовки особистості майбутнього учителя початкової школи до педагогічної діяльності має бути інформаційно навантажена за змістовим наповненням, інтенсивна в часовому вимірі, забезпечувати випереджальний характер і орієнтована на запит сучасної початкової освіти, що вимагає реальна практика закладів загальної середньої освіти.

Висновки до першого розділу

У першому розділі під час наукового пошуку теоретично обґрунтовано й проаналізовано питання методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

1. Визначено й ґрунтовно проаналізовано основні проблеми методичного становлення молодих учителів, напрямів та форм їх методичної діяльності: – низький рівень сформованості методичних знань, умінь і способів дій із опанування методиками навчання і виховання дітей; – утруднення при здійсненні обґрунтування доцільності використання методу чи прийому, а також форм і засобів навчання; аналізу змісту навчального матеріалу та логіки конструювання уроку, викладанні матеріалу; формулювання мети уроку, визначенні його макро- і мікроструктури, використання засобів наочності (якщо використовуються, то неефективно); здійснення самоаналізу уроку; – недостатній рівень знань про методичну роботу вчителя та закладу загальної середньої освіти, змісту та напрямів їх методичної діяльності.

2. Здійснено наукове обґрунтування питання методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи: з'ясовано суть поняття методичної підготовки майбутніх учителів (цілеспрямований керований процес набуття методичної компетентності, тобто інтегрованого особистісного утворення, яке відображає теоретичну та практичну готовність педагога до здійснення професійно-методичної діяльності); визначено функції методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи (орієнтаційно-стимулювальна, дидактично-професійна, продуктивно-процесуальна, розвивально-виховна, діагностично-корекційна).

3. З'ясовано, що у структуру методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи входять структурні компоненти, що знаходяться у взаємозв'язку та безумовно взаємозалежності, визначаються специфікою, мають умовний характер і формуються комплексно (мотиваційно-цільовий, когнітивний, методично-діяльнісний, аналітико-результативний).

РОЗДІЛ 2

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЕДУКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІКИ

2.1. Аналіз теоретичних засад та проблем підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах діджиталізації освіти

За сучасного переходу до ринкових відносин та визначення Україною курсу на входження до Європейського співтовариства необхідне докорінне реформування системи вищої педагогічної освіти, що має базуватися на засадах задекларованих Болонською конвенцією та спрямовуватися на підготовку фахівців із високим рівнем професійної компетентності, зокрема й інформаційної. Саме тому в умовах модернізації освіти, у процесі введення нових державних освітніх стандартів, оновлення змісту освіти, зміни потреб особистості, суспільства й держави в освіті формується соціальне замовлення системи педагогічної освіти, що виражається у вимогах до підготовки сучасного покоління вчителів, здатних до професійної діяльності в умовах діджиталізації освіти. У відповідності до запровадження нового Державного стандарту початкової освіти, необхідності реалізації Концепції Нової української школи (НУШ) значно загострюється проблема підвищення професійного рівня майбутніх учителів початкової школи, розв'язання якої є найголовнішим завданням закладів вищої педагогічної освіти.

Основні положення щодо національної освіти й ролі педагогічних кадрів знайшли відображення в законах України «Про вищу освіту», «Про Національну програму інформатизації», «Про інноваційну діяльність», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці», Галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Концепції Нової української школи, Концепції розвитку технологічної освіти в Україні, нормативних актів МОН України, що регламентують діяльність

педагогічних ЗВО. Зазначені документи відображають нові вимоги до змісту освіти й умов реалізації освітнього процесу, що передбачає кардинальну зміну процесу підготовки майбутніх педагогів у контексті інформаційного освітнього середовища.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в педагогічному закладі вищої освіти має здійснюватися згідно із Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державними та галузевими стандартами й іншими чинними нормативними документами. Так, підґрунтям змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи є вимоги державних стандартів щодо підготовки фахівців відповідно суспільних потреб, передового педагогічного досвіду, теорії та практики професійної освіти, зарубіжного досвіду підготовки фахівців, запитів вітчизняного та зарубіжного ринку праці, теоретичних положень методологічних підходів до організації педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Особливого значення для якісної підготовки майбутніх учителів початкової школи сьогодні набуває необхідність упровадження нового Державного стандарту початкової освіти, реалізації Концепції Нової української школи. Із огляду на це, необхідно враховувати нові державні вимоги до підготовки професіоналів нової генерації з конкурентоздатним рівнем кваліфікації, здатних ефективно здійснювати освітню політику в умовах оновлення освіти.

Аналіз нових державних вимог, а також опрацювання широкого спектру науково педагогічних та методичних джерел засвідчили, що необхідність удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів пов'язано з переходом освітньої галузі від знанневої (когнітивно-інформаційної) парадигми до компетентнісної, оскільки новий зміст освіти заснований на формуванні таких компетентностей, що є необхідними для успішного здійснення педагогічної діяльності у закладах загальної середньої освіти в сучасних умовах.

Окрім того, освітні зміни, що започатковано на першому рівні повної загальної середньої освіти, вимагають від педагогічних закладів вищої освіти підготовки майбутніх учителів початкової школи, які мають доцільно й ефективно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у процесі навчання здобувачів освіти на першому рівні повної загальної середньої освіти, під час роботи з їх батьками, з метою підвищення власного професійно-методичного рівня, удосконалення педагогічної майстерності.

Актуальність проблеми дослідження зумовлена суперечностями між: зростаючими потребами суспільства в педагогах нової формації, здатних до впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, і недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад їх підготовки в закладах вищої педагогічної освіти; між зростаючими вимогами до рівня сформованості інформаційної компетентності у майбутніх учителів початкової школи та недостатнім рівнем розробленості теоретичних і методичних засад його формування.

Принципове значення у контексті проблеми дослідження має вітчизняний та світовий педагогічний досвід, що висвітлює нові тенденції і потреби вищої педагогічної освіти розвитку в умовах суспільного реформування.

Проблеми розвитку зарубіжної педагогічної освіти територіально ближчих до України країн розкриваються в дослідженнях Н. Абашкіної, І. Гушлевської, Н. Дічек, В. Жуковського, Н. Лавриченко, О. Локшиної, А. Сбруєвої та інших. Також вагому роль дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя здійснили зарубіжні вчені, а саме Р. Dawson, Р. Grossman, М. Huberman, D. Lambert, D. Williams, J. Ross та інші, які зазначили різні позиції щодо педагогічної професії, висвітлили основні підходи до підготовки майбутніх освітян, зокрема учителів початкової школи. Дослідженням проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів шляхом використання ІКТ займалися R. Bagozzi, R. Blomeyer, F. Davis, L. Coles, C. Chapelle, G. Kearsley, S. Papert, P. Warshaw, D. Williams, K. Wilson та інші.

Серед вітчизняних педагогів-класиків, які приділяли великого значення професійній підготовці вчителів слід зазначити К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших. Так, у працях К. Ушинського сформульовано вимоги до вчителя, завдання педагогічної діяльності, зміст і методи педагогічної підготовки [101, с. 23–25]. На складності професійної підготовки вчителя наголошував А. Макаренко, підкреслюючи діалектичність і рухливість педагогічної науки [63, с. 132–137].

Особливої уваги заслуговує напрацювання основних напрямів філософії та історії педагогіки (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, І. Яковлєв та інші), методологічні та теоретичні дослідження, спрямовані на вдосконалення освітнього процесу педагогічних закладів вищої освіти (О. Абдуліна, А. Алексюк, І. Бех, В. Бондар, Н. Брюханова, С. Гончаренко, О. Глузман, М. Гриньова, О. Дубасенюк, Г. Єльнікова, І. Зязюн, О. Коваленко, В. Ковальська, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, М. Лазарєв, Т. Лазарєва, І. Лернер, В. Лозова, В. Лунячек, Г. Пономарьова, Т. Потоцька, В. Сластьонін, І. Степанець, А. Харківська та інші), методики впровадження нових педагогічних технологій (В. Беспалько, В. Бондар, М. Гриньова, І. Дичківська, О. Пєхота, О. Пометун та інші).

Важливим джерелом оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є праці таких науковців, як: Н. Бібик, В. Бондар, Н. Бібик, О. Біда, Т. Байбара, М. Вашуленко, І. Гавриш, П. Гусак, О. Іонова, Л. Кочіна, А. Крамаренко, Н. Кічук, А. Коломієць, А. Кучерявий, С. Мартиненко, Н. Нікула, І. Пальшкова, Л. Петриченко, Л. Петухова, О. Савченко, К. Степанюк, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, О. Хижна та інші, які розв'язують загальнопедагогічні та методичні аспекти вдосконалення цієї галузі.

У працях зазначених авторів визначено закономірності професійної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти, запропоновано характеристику основних наукових підходів до розв'язання проблеми

формування готовності майбутніх учителів початкової школи до фахової діяльності, запропоновано етапи та особливості її організації.

Аналіз праць дає підстави свідчити, що науковці по різному трактують поняття «професійна підготовка», враховуючи його різні аспекти. На думку В. Ковальчук, сучасний учитель передусім «має бути висококваліфікованим і далекоглядним професіоналом, який володіє педагогічними та інформаційними технологіями» [53, с. 15]. Р. Гуревич, А. Коломієць, Д. Коломієць наголошують на значній ролі теоретичної підготовки в професійній діяльності педагога, спрямованості здобувачів вищої освіти на неперервний професійний розвиток, самовдосконалення, розкриття внутрішнього потенціалу, творчість [28].

Дослідники О. Пехота та А. Старєва дають таке трактування поняття «*професійно-педагогічна підготовка вчителів*» – це об'єктивно існуючий процес навчання (викладання й учіння), засвоєння майбутнім педагогом професійних загальнопедагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок студента під час педагогічної практики; формування в нього потреб самоосвіти, самовдосконалення і самореалізації; досягнення з цією метою єдності педагогічної теорії і практики, фундаментальності та мобільності, науковості й культуро-відповідності професійних знань [82; 96].

Спираючись на таку трактовку, у дослідженні *професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи* розглядається як цілісна педагогічна система, функціонування якої передбачає створення умов для розвитку особистості майбутнього вчителя на основі оволодіння необхідними для педагогічної діяльності знаннями, навичками й уміннями, розвитку професійних та особистісно-значущих якостей, що забезпечать максимальну ефективність їхньої педагогічної діяльності.

Фахова підготовка майбутніх учителів початкової школи у педагогічних закладах вищої освіти має здійснюватися як цілеспрямований, систематичний та організований процес. У такий спосіб, у єдності та взаємозв'язку, ефективно здійснюються одразу три процеси: навчання, розвиток особистості, виховання, поєднання яких має назву **едукація**. Результатом процесу едукації має стати

якісна професійна підготовка здобувачів вищої освіти до самостійної професійної діяльності.

Варто відзначити, що викладачі ЗВО, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів в умовах оновлення освіти мають бути спрямовані не лише на передачу здобувачам вищої освіти професійних знань, практичних умінь та навичок, а й зорієнтовані на формування в них стійкої мотивації, творчого потенціалу та таких особистісних якостей, що дадуть змогу ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах постійно зростаючого технічного прогресу.

Отже, професійна підготовка сучасного фахівця в галузі початкової освіти неодмінно передбачає необхідність безперервної освіти, готовність до постійного підвищення своєї професійної майстерності в умовах розвитку інформаційного суспільства й інформатизації освітнього процесу [40, с. 126]. Саме тому, процес удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи в педагогічних освітніх закладах спрямований на розв'язання методологічних, педагогічних, методичних проблем, які ставляться і розв'язуються через залучення здобувачів вищої освіти до практичної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їх професійно-педагогічної підготовки, особливої актуальності набуває формування в них інформаційної компетентності [40, с. 127].

У зв'язку з масовим упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в систему освіти все більш конкурентоздатними в освітньому середовищі стають учителі, здатні ефективно працювати в новому інформаційно-педагогічному середовищі. Ці знання й уміння надають принципово нові можливості самовдосконалення та сприяють індивідуалізації навчального процесу, розвитку творчого потенціалу вчителів початкової школи, розширенню можливостей пізнавальної діяльності, вдосконаленню прийомів мислення, підвищенню якості запроваджених методів і технологій навчання здобувачів освіти на першому рівні повної загальної середньої освіти.

Концепцією НУШ визначено формулу Нової школи, а саме «Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху Нової української школи [71, с. 8]. Запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності» [71, с. 8].

Зміни в системі освіти, пов'язані з упровадженням Концепції Нової української школи, забезпечують умови для поетапного переходу до нового рівня освіти на основі інформаційно-комунікаційних технологій (оснащення шкіл комп'ютерами, підключення їх до мережі Інтернет, розробка електронних освітніх програм, перепідготовка вчителів в умовах оновлення освіти тощо). Це говорить про те, що державою поступово закладається матеріально-технічна основа процесу інформатизації загальної середньої освіти України. Цілком зрозуміло, що інформатизація освіти сьогодні є ключовим питанням, що передбачає кардинальну зміну процесу підготовки педагогів в умовах інформаційного освітнього середовища.

Педагогічний термінологічний словник розкриває поняття «інформатизація освіти» як процес забезпечення сфери освіти методологією і практикою розробки та оптимального використання сучасних інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання, виховання [76].

В. Биков поняття «інформатизація освіти» трактує як упорядковану сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих і управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб, що пов'язані з можливостями методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій учасників освітнього процесу, а також тих, хто цим процесом управляє та його забезпечує [11]. С. Панюкова звертає

увагу на те, що ефективність процесу інформатизації освіти залежить від багатьох чинників, зокрема розробки нових методів та організаційних форм навчання, створення навчально-методичних комплексів, наповнення баз і банків даних науково-педагогічної інформації для здійснення інформаційної взаємодії між працівниками системи освіти; наповнення та використання розподіленого інформаційного ресурсу мережі Інтернет в освітніх цілях тощо [73].

Значну роль у розвиток інформатизації освіти внесла компанія INTEL. Програма Intel «Шлях до успіху», створена корпорацією «Intel» у співпраці з національними освітніми урядовими організаціями різних країн, упроваджується в Україні з березня 2009 року. Програма Intel® «Шлях до успіху» є частиною освітньої ініціативи Intel «Інновації в освіті», що спрямована на те, щоб спільно з відповідальними діячами освіти та світовими державними лідерами нести дух інновацій у процес навчання і допомагати сьогodнішнім учням стати успішними в сучасній економіці, яку ще називають «економікою знань» [89]. Програму Intel® «Шлях до успіху» схвалено для використання в ЗЗСО комісією науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України (Лист про присвоєння грифа Міністерством освіти і науки України від 15.07.09 р. № 1.4/18-2821). Програму адаптовано до Державних освітніх стандартів України та навчальних програм. Упровадження програми передбачене за рахунок варіативної частини навчальних планів, годин гурткової роботи, під час проведення навчальної практики в загальноосвітніх закладах освіти і закладах позашкільної освіти [89].

Певний внесок у розвиток інформатизації освіти України належить LEGO. У межах реформування системи шкільної освіти МОН України розвиває напрямок співпраці з фондом the LEGO Foundation (королівство Данія) з метою використання їхніх методик вивчення різних дисциплін через робототехніку [3, с. 35]. Саме у формі невимушеної гри через LEGO, завдяки широким можливостям інтерактивної дошки, ноутбуків, планшетів, здобувачі першого рівня повної загальної середньої освіти всебічно розвиваються,

у них виробляється пізнавальний інтерес, креативність (дивергентність мислення), спостережливість, що забезпечує можливість індивідуального підходу до кожної дитини, сприяє розвитку ключових компетентностей. На цих ідеях в Україні базуються й такі позашкільні заклади, як студія «Винахідник» (<https://vynahidnyk.org/>), «STEM-школа INVENTOR» (<https://inventor.com.ua/>) тощо. Слід зазначити, що для дітей тих громадян України, які проживають за кордоном, створена та функціонує «Міжнародна українська школа» (<http://ukrintschool.org.ua>), у якій освітній процес забезпечується у формі дистанційного навчання через активне використання ІК-технологій [3, с. 35].

В Україні підґрунтя для дослідження окреслених питань склали праці таких дослідників: А. Верлань, Б. Гершунський, Л. Гризун, А. Гуржій, Р. Гуревич, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, М. Кадемія, Ю. Машбиць, Н. Морзе, І. Підласий, О. Співаковський, О. Спірін, В. Хоменко, Л. Штефан, О. Ярошинська та ін. Значний інтерес у ракурсі порушеної проблеми становлять дослідження закордонних авторів: R. Bagozzi, R. Blomeyer, F. Davis, L. Coles, C. Chapelle, L. Huang, G. Kearsley, S. Papert, Y. Yeh, P. Warshaw, D. Williams, K. Wilson.

Аналізуючи трансформацію вітчизняної початкової освіти за етапами впровадження комп'ютера в практику вітчизняної початкової освіти, В. Андрієвська [3] доходить висновку, що перехід до сучасного, четвертого етапу інформатизації початкової освіти зумовлений кардинальним переосмисленням цілей, змісту, засобів, методів і форм підготовки учнів початкової школи, що знайшло широке відображення у новому Державному стандарті початкової освіти [3, с. 73]. У своєму дослідженні В. Андрієвська визначає етапи інформатизації вітчизняної початкової освіти:

– експериментальний етап (90-ті роки минулого століття), що пов'язаний із упровадженням у деяких школах додаткового пропедевтичного курсу інформатики;

– етап інтеграції навчання інформатики з навчанням базових дисциплін початкової освіти (2000 – 2013 роки), на якому комп'ютер став виступати засобом пізнання для молодших школярів;

– етап становлення дисципліни «Інформатика» як самостійного навчального предмета (з 2013 року), пов'язаного з уведенням даної дисципліни в освітній процес початкової школи;

– четвертий етап інформатизації початкової освіти (з 2016 року) характеризується наскрізним застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у всі освітні галузі початкової школи [3, с. 69].

Інформатизація початкової школи стала підставою для дослідження різноманітних аспектів підготовки майбутніх фахівців початкової школи, пошуку шляхів ефективного використання ІКТ у їхній подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Питання сутності та специфіки впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) привертають значну увагу міждержавних організацій та національних освітніх органів, вивчаються провідними вченими різних країн. Автори рекомендацій UNESCO справедливо стверджують: «ІКТ – це інструмент для того, щоб ввести майбутнє в школу сьогодні» [50; 75]. 1997 року Інститут UNESCO з інформаційних технологій в освіті (ІІТЕ) сумісно із Міжнародною федерацією з опрацювання інформації (ІFІР) та Інститутом нових технологій в освіті (ІNТ) розробили рекомендації з вивчення інформатики в початковій школі [50], у яких детально розкрито проблеми, досягнення і перспективи використання ІКТ для здобувачів освіти на першому рівні повної загальної середньої освіти [34].

У наш час використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій виступає невід'ємною складовою якісної підготовки майбутнього вчителя початкової школи [35]. Саме ІКТ дедалі більше впливають на функціонування сучасної школи, яка у свою чергу теж стає інформаційним середовищем для всіх учасників освітнього процесу. У зв'язку з цим майбутній учитель початкової школи має бути здатним не лише володіти знаннями в сфері

ІКТ, але і бути конкурентоздатним фахівцем, обізнаним з питань їх застосування у своїй професійній діяльності [39].

Отже, мета професійної освіти полягає не тільки в тому, щоб сформувати у здобувачів вищої освіти набір знань, навичок і вмінь, забезпечити необхідний рівень професійної кваліфікації, а й в тому, щоб надати їм можливість вирішувати професійні завдання відповідно до сучасних умов.

Сфера впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіті є предметом розгляду багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців.

Уперше термін «*information and communication technologies in education*» був уведений до обігу 1997 року Деннісом Стівенсоном під час доповіді для уряду Великої Британії, який посприяв створенню нового Національного навчального плану Великої Британії 2000 року, під яким науковець розумів сукупність методів і засобів, що допомагають знаходити, збирати, обробляти, створювати та передавати інформацію, користуватися нею в освітніх установах [66, с.155].

У Тезаурусі TESE, представленому в мережі Eurymice (2006), ІКТ розглядають як «технологію, що забезпечує електронне зчитування, зберігання, обробку, передачу та розповсюдження інформації» [115]. Британська енциклопедія Hutchinson Encyclopedia визначає ІКТ як «...спільне поняття, що охоплює різноманітні технології, пов'язані з обробкою та передачею інформації, а саме: комп'ютерні, телекомунікаційні та мікроелектроніку» [111].

В Україні питанням підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі присвячені дослідження, В. Андрієвської, В. Барановської, Л. Гризун, М. Жалдак, М. Золочевської, В. Коткової, Н. Олефіренко, І. Онищенко, М. Левшина, Н. Морзе, Л. Петухової, І. Роберт, О. Суховірського, В. Шакотька, О. Шиман, В. Хоменка, Н. Хміль та інших. Учені по-різному трактують поняття «інформаційно-комунікаційні технології», «інформаційні технології». Проведене дослідження показало, що часто поняття ІКТ та ІТ ототожнюються та вживаються в одному і тому ж значенні. Тому необхідно розкрити суть обох понять.

Синонімічними виразами, що тісно пов'язані з поняттям «інформаційно-комунікаційні технології навчання» є такі, як «нові інформаційні технології навчання», «сучасні інформаційні технології навчання», «комп'ютерні технології навчання», «електронно-комунікативні системи, засоби і технології навчання» тощо [108, с. 3]. Разом із тим, аналіз наукових джерел дає підстави свідчити, що найбільш уживаними є терміни «інформаційні технології» та «інформаційно-комунікаційні технології».

Глибину поняття терміна «інформаційно-комунікаційні технології» розкривають його складові. Так, технологія (від грец. *τεχνολογία*, що походить від грец. *τεχνολογος*; грец. *τεχνη* – майстерність, техніка; грец. *λογος* – (тут) передавати) – наука про способи (набір і послідовність операцій) розв'язання задач людства за допомогою (шляхом застосування) технічних засобів (знарядь праці) [20]. Відповідно «інформаційні технології» (ІТ) – це технології, що тією чи іншою мірою реалізують інформаційні процеси: збирання, накопичення, зберігання, передавання, опрацювання та представлення (відображення) інформації. За словником, «інформаційна технологія – сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують швидкий пошук інформації, доступ до джерел інформації» [13].

М. Жалдак звертає увагу на соціальну роль інформаційних технологій і визначає їх як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, зберігання, опрацювання, передачі й подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо управління технічними і соціальними проблемами [54, с. 7].

На думку О. Смірнова, нова інформаційна технологія (НІТ) – це «технологія опрацювання, передавання, розповсюдження і представлення інформації за допомогою ЕОМ, створення обчислювальних і програмних засобів» [94, с. 59]. Н. Гомуліна визначає нові інформаційні технології в освіті як освітні технології з використанням комп'ютерів [25].

Інтернет-енциклопедія Вікіпедія визначає інформаційні технології як технології, пов'язані зі створенням, зберіганням, передаванням, опрацюванням і управлінням інформацією або як сукупність методів, виробничих процесів та програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує виконання інформаційних процесів з метою підвищення їхньої надійності та оперативності і зниження трудомісткості ходу використання інформаційного ресурсу [17].

У контексті досліджуваної проблеми важливим є розкриття поняття комунікація (від лат. *communicatio* – єдність, передача, з'єднання, повідомлення, пов'язаного з дієсловом лат. *communico* – роблю спільним, повідомляю, з'єдную, похідним від лат. *communis* – спільний), що виступає як процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації [19].

Щодо слова-складника «комунікаційні» від терміна «інформаційно-комунікаційні технології», то стає очевидним, що воно означає роль комп'ютерних мереж з метою реалізації інформаційних процесів.

У Інтернет-енциклопедії визначено, що поняття *інформаційно-комунікаційні технології* (ІКТ, ІСТ) походить від англ. *Information and communications technology* та часто використовується як синонім до інформаційних технологій (ІТ), хоча ІКТ це загальніший термін, який підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній та бездротових з'єднань), комп'ютерів, підпрограмного забезпечення, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію. Іншими словами, ІКТ складається з ІТ, а також телекомунікацій, медіа-трансляцій, усіх видів аудіо і відеообробки, передачі, мережеских функцій управління та моніторингу [18].

За визначенням Н. Морзе «Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – це інформаційні технології на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних

мереж і засобів зв'язку, для яких характерна наявність доброзичливого середовища роботи користувача» [69].

При визначенні сутності поняття «інформаційно-комунікаційні технології навчання» варто відмітити, що слово «навчання» вказує безпосередньо на галузь застосування – освіта [108, с. 8].

Інформаційно-комунікаційні технології навчання – це сукупність методів і технічних засобів застосування інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів зв'язку для забезпечення ефективного процесу навчання [108, с. 8]. Аналіз науково-педагогічних джерел з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що термін «інформаційно-комунікаційні технології навчання» усе ще продовжує розвиватися, і в міру виникнення й запровадження нових технологій він набуває нових можливостей в освітньому процесі.

Для докладного аналізу феномена, що обговорюється, доцільним є дослідження питання щодо класифікації ІКТ в освіті. Дослідження термінології поняття «інформаційно-комунікаційні технології» з погляду різних учених показало, що нині не існує єдиної методології для універсальної класифікації засобів ІКТ.

Натомість у науково-педагогічній літературі представлено численну кількість класифікацій ІКТ за різними підставами, такими як: за функціональними ознаками (методичні, навчальні, контрольні); за структурою (однотомні та багатотомні електронні видання, електронні серії); за формою презентації навчального матеріалу (програмні, проблемні та комбіновані ІКТ); за природою інформації (текстові, звукові мультимедійні ІКТ, аудіо- та відеофрагменти); за методичним призначенням (електронні підручники, електронні довідники, комп'ютерні задачки, програми-тренажери, імітаційні ІКТ, моделювальні ІКТ, демонстраційні ІКТ, навчально-ігрові ІКТ) тощо.

Серед засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій розрізняють: мультимедійні системи (мультимедійні дошки, мультимедійні проектори, комп'ютерно-лінгафонні засоби), комп'ютер (апаратне

забезпечення; програмне забезпечення (ПЗ): системне ПЗ, прикладне ПЗ, педагогічні програмні засоби), засоби комунікацій (засоби локальної мережі, засоби глобальної мережі) [108, с. 36].

Упровадження ІКТ в процес едукації ЗВО передбачає використання не тільки сучасних технічних засобів, але й актуальних форм та методів навчання (особистісно-орієнтоване навчання, метод проєктів тощо).

Найбільш поширеною є класифікація засобів ІКТ за методичним призначенням:

1) навчальні (надають знання, формують навички й уміння навчальної або практичної діяльності);

2) тренажери (призначені для відпрацювання умінь і навичок, повторення та закріплення пройденого матеріалу);

3) інформаційно-пошукові та довідкові (знаходять інформацію, формують уміння і навички по систематизації інформації);

4) демонстраційні (візуалізують об'єкти, явища, процеси з метою їх дослідження та вивчення);

5) імітаційні (подають відповідний аспект реальності для вивчення його структурних або функціональних характеристик);

6) лабораторні (дозволяють проводити віддалені експерименти на реальному обладнанні);

7) моделюючі (дозволяють моделювати об'єкти, явища, процеси із метою їх дослідження та вивчення);

8) розрахункові (автоматизують певні розрахункові операції);

9) навчально-ігрові (призначені для створення навчальних ситуацій, в яких діяльність учнів реалізовується в ігровій формі) [21].

Д. Хокрідж, професор Інституту педагогічної технології при Британському відкритому університеті, пропонує шляхи використання ІКТ в освітніх цілях, а саме:

– створення інформації (нові технології сприяють процесу створення якісних навчальних матеріалів, при цьому з меншими витратами часу та енергії, та потребують меншої кількості обслуговуючого персоналу);

- збереження інформації (наукова інформація, що використовується для освітніх цілей, надійно зберігається в комп'ютерних базах даних);
- добір інформації (за допомогою баз даних учителі та учні можуть добирати необхідну інформацію, використовуючи пошукові системи);
- обробка інформації (нові технології дають змогу обробляти великі обсяги інформації за короткий проміжок часу);
- передача інформації (ІКТ забезпечують одночасну передачу інформації з освітніми цілями багатьом користувачам);
- надання інформації (необмежені можливості ІКТ щодо отримання та виведення різноманітної інформації) [106, с. 94].

Аналіз наукової літератури з проблеми використання ІКТ в початковій школі і власний досвід дає підстави стверджувати, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі здійснюється за двома основними напрямками:

- 1) формування вмінь використовувати засоби ІКТ учнями початкової школи;
- 2) застосування ІКТ вчителем в освітньому процесі початкової школи.

У порушену проблему покладено другий напрям – застосування ІКТ вчителем в освітньому процесі початкової школи.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології повинні стати невід'ємною частиною цілісного освітнього процесу підготовки майбутніх учителів, зокрема й освітян початкової школи, що дасть змогу значно підвищити його ефективність, сформувати в них належний рівень інформаційної компетентності.

Грунтовний аналіз численних досліджень дозволяє стверджувати, що ІКТ сприяють поліпшенню результатів професійного навчання майбутніх учителів початкової школи і прискоренню їхнього становлення в майбутній професійній діяльності. В освітній діяльності вчителя початкової школи інформаційно-комунікаційні технології виступають ефективним засобом штучного інтелекту,

застосування якого зорієнтовано на самовдосконалення його професійної, зокрема й інформаційної компетентності.

Узагальнення теоретичних положень дослідників [3; 31; 55; 70; 79; 81; 100 та інших] уможливили виявлення основних проблем підготовки майбутніх учителів початкової школи, а саме: труднощі при створенні навчально-методичних матеріалів для вчителя; труднощі при розробці дидактичних матеріалів для здобувачів першого рівня загальної середньої освіти; труднощі при створенні сайту класу; труднощі при пошуку, відборі, використанні наявного програмного забезпечення для учнів початкової школи; труднощі щодо застосування ІКТ при вирішенні задач професійного росту (дистанційні курси, веб-конференції, онлайн-семінари тощо).

Зазначені труднощі свідчать про необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої педагогічної освіти. Подолання виявлених труднощів дозволить суттєво розширити фахові можливості випускників спеціальності 013 Початкова освіта, оптимізувати їхню професійну діяльність в умовах оновлення освіти.

Ураховуючи необхідність «наскрізного» використання ІКТ у освітньому процесі початкової школи (за Концепцією Нової української школи), не можна не брати до уваги думки дослідників в тому, що можливі й негативні сторони упровадження ІКТ на здобувачів першого рівня загальної середньої освіти: порушення зору, розвиток гіподинамії (порушення вегето-судинної й опорно-рухової систем), втрата концентрації уваги, негативний вплив на емоційний стан дитини тощо. Нині такі недоліки можна запобігти завдяки дотриманню спеціальних вимог роботи із засобами ІКТ.

В. Андрієвська на основі досліджень педагогів, психологів, медиків (М. Антропової, Н. Апатової, Г. Лаврентевої, Н. Польки та інших) з проблем використання ІКТ у початковій школі визначає такі вимоги: вимоги до влаштування й обладнання освітнього середовища у комп'ютерному класі; вимоги до організації роботи учнів молодшого шкільного віку з ІКТ; ергономічні вимоги до програмних засобів, орієнтованих на учнів молодшого

шкільного віку; вимоги до змісту навчального матеріалу в електронному ресурсі [3, с. 47]. Ретельне дотримання учителем усіх вищезазначених вимог повністю унеможливить проблеми негативного впливу впровадження будь-яких засобів ІКТ в освітньому процесі початкової школи на здобувачів першого рівня повної загальної середньої освіти.

На основі детального аналізу досліджень учених [3, 55, 56, 57, 70, 79, 81, 110 та інших] визначено, що професійно-педагогічна підготовка сучасного вчителя має спрямовуватися на становлення його особистості.

Розвиток педагогічної освіти на сучасному етапі дозволяє вирішувати проблему підготовки вчителя початкової школи та реалізувати нові підходи до формування особистості майбутнього педагога і його фахової компетентності в здійсненні професійної діяльності.

Отже, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює необхідність перетворення традиційних методів і технологій навчання для всієї галузі освіти, постійний пошук шляхів підвищення якості навчання і нових форм використання ІКТ у різних освітніх процесах. Усе це зумовлює необхідність удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, здатного не лише відповідати сьогodнішнім запитам, зазначеним державними документами, а й спроможного постійно удосконалюватись та пристосовуватись до умов постійно розвиваючого інформаційного прогресу.

Аналіз нормативних документів і науково-педагогічних джерел щодо проблем підготовки майбутнього вчителя початкової школи дозволяє стверджувати, що удосконалення професійної підготовки учителів зазначеного фаху на сучасному етапі визначається активною модернізацією професійної освіти, пов'язаної з переходом української системи освіти до нової освітньої парадигми, в основі якої лежить підготовка конкурентоспроможного випускника, здатного ефективно здійснювати освітню політику, відповідаючи на будь-які запити інформаційного суспільства.

У контексті порушеної проблематики у наступному пункті доцільно ґрунтовно проаналізувати взаємодію школи та сім'ї, оскільки взаємодія безпосередньо впливає на професійний розвиток майбутнього вчителя як компетентного фахівця.

2.2. Взаємодія школи та сім'ї як педагогічна проблема

Для розуміння значущості проблеми взаємодії школи та сім'ї у вихованні в майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра проаналізуємо наукові праці класиків педагогіки; здійснимо аналіз вітчизняної та зарубіжної теорії і практики означеного процесу; розглянемо сучасні теоретичні та практичні дослідження і нормативно-правові документи у галузі освіти.

Під час наукового пошуку виявлено, що досліджувана проблема привертала до себе увагу багатьох класиків світової та вітчизняної педагогіки, зокрема Я. Коменського, А. Макаренка, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інші.

Проаналізувавши праці педагогів-класиків, можна стверджувати, що початком педагогіки, зверненої до батьків, педагогічним усеобучем батьків, стала популяризована книга Я. Коменського «Материнська школа» [43], у якій автор висуває ідею допомогти матері в правильному вихованні своєї дитини як вищої людської цінності.

Я. Коменський, урахувавши необхідність співпраці школи та сім'ї у вихованні дітей, писав [40], що «...при різноманітті людей і їхніх занять рідко зустрічаються такі батьки, які могли б самі виховувати своїх дітей або, за родом своєї діяльності, володіли б необхідним для цього часом, тому давно вже практикується порядок, при якому діти багатьох сімей довіряються для навчання спеціальним особам, які володіють знаннями та серйозністю характеру...».

Значну роль у збагаченні теорії сімейного виховання, взаємодії школи та сім'ї другої половини ХХ століття відіграли погляди видатного педагога А. Макаренка.

На підставі аналізу праці «Педагогічні твори» А. Макаренка [71], зазначимо, що «сім'ю від школи відокремлювати не можна», адже організація впливу на дитину в сім'ї повинна прийти через широку педагогічну пропаганду, через взірць кращої сім'ї, через підвищення вимог до сім'ї, тому необхідно організувати сімейне виховання так, щоб організуючим началом була школа як основа державного виховання, яка має керувати сім'єю. Також виокремимо два головних завдання, які сформулював педагог: навчити батьків правильно виховувати своїх дітей; знайти шляхи результативної взаємодії сім'ї і школи, які розкривають практичну й теоретичну значимість цієї діяльності. До того ж він приділяв значну увагу визначенню шляхів успішної взаємодії сім'ї та школи, спрямованих на виховання всебічно та гармонійно розвиненої особистості дитини.

Ключові питання сімейного виховання, розглянуті А. Макаренком у праці «Книга для батьків», у якій ідеться про наукові основи батьківської педагогіки та необхідності навчання батьків сімейній педагогіці, адже «...організація впливу на дитину в сім'ї повинна пройти через широку педагогічну пропаганду»; відтак, вплив сім'ї на дитину повинен спрямовуватися «великими педагогічними знаннями» [72, с. 434].

Аналізуючи умови, що визначають успішність виховання дітей у сім'ї, А. Макаренко на конкретних прикладах доводив успішність виховного впливу на дитину батьківського авторитету. Визнання ролі сім'ї у вихованні дитини, своєю чергою, призводило до прагнення держави знайти способи впливу на батьків для того, щоб сімейне виховання підкорялося суспільним принципам життя. Учений закликав педагогічні колективи вивчати життя дітей у сім'ї з метою поліпшення виховання, а також впливу на батьків. Дослідження видатного педагога, окреслюють важливість взаємодії учителів з батьками.

Вагомий внесок у розв'язання проблеми взаємодії школи та сім'ї зробив К. Ушинський, надаючи виняткового значення родині у підготовці до життя дитини. Педагог акцентував увагу на материнській домашній школі, а також наполягав на теоретичній підготовці батьків до виховання дітей, особливо наголошував на необхідності підготовки матері до виховання. Був переконаний, що весь «дух сім'ї» повинен сприяти правильному виховному процесу [91, с. 255].

Необхідно підкреслити, що К. Ушинський наголошував на важливості доброзичливих взаємин між батьками й дітьми, дружби, любові, обопільної поваги між ними. Розглядаючи сім'ю як основне й домінуюче середовище у вихованні особистості дитини, учений звертав увагу на рівень педагогічної освіченості батьків, акцентуючи, що вони повинні знати, «...що таке виховання, його вимоги і його труднощі». Розв'язання цих проблем убачав у розповсюдженні наукової педагогічної літератури, яка б прищеплювала «здорові й розумні педагогічні поняття» як наставникам-педагогам, так і батькам [102, с. 24; 139].

К. Ушинський, пропагуючи поширення педагогічних знань у середовищі батьків, особливого значення надавав ролі матері, зокрема важливості педагогічній освіті жінок. Звідси його думки про те, що «виховання жінки, окрім індивідуального і родинного, має ще величезне значення в народному житті» [139]. Водночас педагог стверджував, щонавіть у найнеосвіченіших батьків є гаряче батьківське серце – запорука ефективності освітньо-педагогічної роботи з сім'єю. До того ж, К. Ушинський був першим, хто порушив питання педагогічної грамотності батьків з огляду на те, що вони завжди є «вихователями своїх дітей і засівають перші зерна майбутніх успіхів чи неуспіхів виховання», тому важливо для них у цьому випадку набути педагогічних знань [139, с. 103].

Апріорі зрозуміло, що погляди К. Ушинського стосовно виховання дітей у сім'ї (сімейного виховання), ролі батьків у вихованні дитини (зокрема матері) є багатограними в царині педагогічної теорії і практики.

Видатним педагогом-дослідником, що займався питаннями взаємодії школи та сім'ї був В. Сухомлинський [132, с. 412]. Його ідеї виховання на засадах гуманізму, які пристрасно обстоював і творчо розвивав, увійшли у свідомість не тільки освітян, але й батьків. Саме тому чільне місце в педагогічній діяльності В. Сухомлинського посідає виховання і навчання батьків, задля чого в Павлиші було створено Батьківську школу, а відтак, народилась і батьківська педагогіка.

На підставі аналізу низки праць видатного педагога В. Сухомлинського «Батьківська педагогіка» [132], «Павлиська середня школа» [133], «Проблема виховання всебічно розвиненої особистості» [134] свідчимо, що автором було розроблено оригінальну систему взаємодії школи та сім'ї, проаналізовано роль сімейних умов щодо соціалізації та гуманізації дитини, обґрунтовано виховне значення психології сімейних взаємовідносин і клімату родини.

В. Сухомлинський стверджував, що у сім'ї шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини-культурної особистості. Із сім'ї починається суспільне виховання, закладається коріння, з якого виростають потім і гілки, і квіти, і плоди, адже «сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави. На моральному здоров'ї сім'ї будується педагогічна мудрість школи» [135].

У праці «Павлиська середня школа» педагог-дослідник слушно визнає, що найбільш повноцінним суспільним вихованням є шкільно-сімейне, що позаяк сім'я, з її взаєминами між дітьми і батьками – перша школа інтелектуального, морального, естетичного і фізичного виховання, а батьки, старші брати і сестри, дідусь і бабуся – перші вихователі дітей у дошкільному віці і залишаються ними, коли їхні вихованці ідуть до школи. Відтак, найважливішою умовою успішного виховання і в дитячому садку, і в школі є духовне і морально-естетичне багатство сімейного життя [133, с. 12].

Значну цінність в умовах сьогодення має запропонована В. Сухомлинським у праці «Батьківська педагогіка» [132] система ефективних засобів шкільно-сімейного виховання, яка включає: по-перше, розуміння

необхідності та переваг суспільно-сімейного виховання; по-друге, організацію педагогічного всеобучу батьків, підвищення їх педагогічної культури і, водночас, забезпечення диференційованого підходу до організації цього; по-третє, формування, утвердження і розвиток сімейно-шкільних традицій; по-четверте, підготовку школярів до сімейного життя, батьківства і материнства.

Аналіз наукових джерел переконує, що дослідженням творчості видатного педагога-класика В. Сухомлинського займалося багато вчених, серед яких А. Богуш та І. Січко.

А. Богуш [13; 132] виокремила провідні принципи батьківської педагогіки В. Сухомлинського, серед яких: *принцип гуманізації* (сфокусований на гуманних взаємовідносинах «з тими, кого звела з нами доля, щоб продовжувати рід людський, з батьками і рідними»); *принцип опертя на позитивні взаємовідносини в сім'ї* (підґрунтям позитивних взаємовідносин, на яких мусить будуватися батьківська педагогіка, на переконання вченого, є «злагода і любов у сімействі, відносини щиросердності, відвертості, прямоти, людяності як між батьками, так і між батьками і дітьми, відносини сердечної чутливості людини до людини»); *принцип єдності вимогливості і водночас поваги до особистості* (від того, чи поважають батьки особистість дитини, залежатиме повага дітей до батьків, найголовнішим моральним багатством, що має величезну виховну силу, є «взаємовідносини вимогливості, турботи, взаємовідносини поваги»); *принципом виховання дітей у праці* (це має стати постулатом кожної сім'ї: «... ідеалом тут повинна бути заповідь народної педагогіки: дитині треба працювати з того моменту, коли вона навчилася тримати ложку в руці й нести їжу з тарілки до рота»); *принцип суспільного виховання дітей* (на переконання В. Сухомлинського, у сім'ї започатковано суспільне виховання, адже даючи життя новій людині, батьки вписують своє ім'я в літопис свого народу); *принцип відповідальності батьків за виховання дітей* («... не обов'язково бути видатним письменником чи вченим, творцем космічного корабля чи відкривачем нового елемента періодичної системи, можна утвердитись у суспільстві, виховавши хороших дітей»).

І. Січко зауважує, що «удосконалення, поглиблення суспільного характеру означає не применшення, а посилення ролі сім'ї, гармонійний, усебічний розвиток можливий лише там, де два вихователі – сім'я і школа – не тільки діють одноставно, ставлячи перед дітьми ті самі вимоги, а є одностайними, поділяють ті самі переконання, завжди виходять із тих самих принципів, не допускають ніколи розходжень ні в миті, ні в процесі, ні в засобах виховання. Щоб це стало не декларованою, а реальною підсистемою, школа і сім'я повинні будувати свої відносини на психології довіри. Адже довіра батьків до педагога ґрунтується на повазі до досвіду, знань, компетентності педагога в питаннях виховання, однак головне, на довірі до нього, у силу його особистісних якостей (підкування, увага до людей, доброта, чуйність)» [121, с. 450]. Авторка наголошує, що саме в Павлівській середній школі вперше в нашій країні почали вести курс «Культура взаємовідносин у сім'ї», на першому місці у якому, вважав В. Сухомлинський, повинні стояти проблеми про культуру людських бажань, про вміння управляти ними. Він радив на повчальних прикладах демонструвати, як виникають людські бажання, які з них можна задовольняти і як саме, а які потрібно вміти стримувати; як підкорювати свої власні бажання спільним інтересам сім'ї. Підготовка людини до високої місії батька і матері починається саме з вироблення культури бажань. Кожна дитина повинна це пройти [121, с. 451; 134, с.186].

Отже, вивчаючи твори В. Сухомлинського, аналізуючи особливості його педагогічної системи, можна зазначити, що узагальненою метою виховання в ній було виховання всебічно розвиненої особистості молодшого школяра й надзвичайно важлива роль у цій гуманістичній системі відводилася взаємодії школи та сім'ї.

Проблема взаємодії сім'ї та школи, родинного виховання стала пріоритетною в полі наукових досліджень досвідченого вітчизняного педагога М. Стельмаховича, творча спадщина якого має теоретичне й практичне значення.

Аналіз праць М. Стельмаховича «Українська родинна педагогіка» [128], «Українська родина. Сім'я і родинне виховання в Україні з початку ХХ ст. і донині» [130], «Українське родинознавство» [131], «Українська родина» [129], свідчить, що його наукові дослідження з проблем української сім'ї, родини мають не тільки теоретичне значення – вони є постулатами, настільними книгами для батьків, учителів, здобувачів вищої освіти, викладачів та інших категорій осіб, які цікавляться проблемами виховання дітей у сім'ї. Педагог у своєму науковому доробку звертав особливу увагу на сім'ю, родинне виховання.

М. Стельмахович вважає, що вчителі початкової школи спільно з батьками мають змогу не просто «зв'язувати» школу з сім'єю чи сім'ю зі школою, а забезпечувати повну гармонію у їх навчально-виховній взаємодії [131]. Прикметно, що «... серед усіх геніальних «винаходів» людства одне з провідних місць займає сім'я, родина – група людей, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, які живуть разом» [130, с. 15]; переконливо наголошує, що «від родини йде життя людини, а без сім'ї нема щастя на землі» [129].

Слушною є думка О. Бобак про те, що у працях М. Стельмаховича простежується важливість родинного виховання в соціалізації дитини, адже «... дбаючи про майбутнє дітей, батьки повинні усвідомлювати, що передумовою успішного виховання є духовний зв'язок між поколіннями. Тому в родинному середовищі формувалися такі риси, як повага до старших, милосердя, доброта, щирість. Саме вони забезпечують успіхи дитини на подальших етапах її соціалізації, адаптації до суспільства, суспільних відносин» [12, с. 158].

Спираючись на праці видатних педагогів-класиків, можна зазначити, що сімейне та шкільне виховання повинні здійснюватися у нерозривній єдності, адже сім'я та школа мають спільну мету – виховати всебічно розвинену гармонійну особистість, здатну реалізувати себе в професійній, громадянській і сімейній царинах. Необхідність гармонізації родинного й суспільного

виховання потребує внесення змін у процес виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, відповідно до сучасних запитів педагогічної діяльності в Україні та відповідно до Концепції «Нова українська школа», складовою якої є педагогіка партнерства [62, с. 152].

Проаналізуємо сучасну вітчизняну та зарубіжну теорію і практику взаємодії школи та сім'ї.

Ґрунтуючись на науковій літературі, можна стверджувати, що значний внесок у дослідження проблеми взаємодії школи та сім'ї зробили такі вітчизняні сучасні вчені, як Т. Алексеєнко, М. Бевзюк, В. Безлюдна, І. Бех, В. Кириченко, О. Коберник, Б. Ковбас, Г. Ковганич, В. Костів, Т. Кравченко, С. Мартиненко, А. Марушкевич, О. Матвієнко, Л. Назаренко, В. Оржеховська, Л. Повалій, С. Пузирьова, Т. Цуркан, П. Щербань та ін., котрі зазначають, що однією із визначальних умов успішного всебічного та гармонійного розвитку дитини є налагоджена система взаємодії учителів із батьками молодших школярів.

У дисертації Т. Алексеєнко «Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання» [2, с. 6] наголошує на тому, що «у сучасному суспільстві з його глобалізаційними викликами ускладнюються виховні впливи на особистість. Передусім це пов'язано із трансформаційними змінами в інституті сім'ї, детермінацією виховної функції деструктивними соціальними чинниками, розмиттям усталених виховних традицій та ідеалів, тенденцією до зміни традиційного способу сімейного життя, зростанням кількості позашлюбних народжень і соціальної відчуженості між батьками та дітьми, розвитком нових типів сімей. Усе це загострює потребу концептуального осмислення сімейного виховання у теорії і виховній практиці як соціально-педагогічного явища і феномена». Концепція дослідження обґрунтована на методологічному, теоретичному та практичному рівнях.

Дослідниця зазначає, що виховна функція сім'ї полягає у створенні таких умов для виховання і розвитку дітей, які є найбільш сприятливими щодо їх повноцінного фізичного, інтелектуального, морального, емоційного, естетичного, соціального розвитку, урахуваючи вікові можливості та індивідуальні потреби і проблеми [2, с. 33].

Однак виховна функція сім'ї посилиться шляхом ефективної взаємодії зі школою. Адже лише в нерозривній єдності сім'ї та школи відбувається всебічне та гармонійне виховання дитячої особистості.

Унікальним є пояснення взаємодії школи та сім'ї сучасною дослідницею Т. Кравченко [48], яка розглядала її як природний зв'язок двох соціокультурних інститутів, що ґрунтується на їх активній взаємній зацікавленості, дієвому впливові один на одного як способі існування, де кожний вкладає в спільну справу (соціалізацію дітей шкільного віку) те, у чому його участь виявляється найбільш корисною і продуктивною.

Важливою є думка О. Матвієнко, яка обґрунтовує «педагогічну взаємодію» як феномен зв'язку та взаємовпливів, який передбачає актуалізацію суб'єкт-суб'єктних стосунків, що потребує обґрунтування теоретичних засад професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня [80].

Дослідницею виокремлено організаційно-педагогічні умови, які можуть посилювати ефективність взаємодії школи та сім'ї у процесі виховання молодших школярів, зокрема впровадження єдиної виховної системи в роботі школи і сім'ї з метою формування гуманістичних цінностей дітей молодшого шкільного віку; забезпечення адекватного розуміння учителем та батьками цілей і завдань гуманістичного виховання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку; здобуття педагогом знань про особистість учня, особливості його сім'ї, виховні позиції батьків (родини) і ставлення до школи, як до партнера у виховному процесі; формування педагогічної культури батьків, їхньої внутрішньої активності у прагненні до самоосвіти та набуття виховної компетентності шляхом

добровільного залучення до виховної діяльності, спрямованої на суб'єкт-суб'єктну взаємодію з педагогами; організація співпраці родини і вчителів у визначенні пріоритетних напрямів, форм, методів гуманістичного виховання дітей молодшого шкільного віку; визначення наявності організовуючої та координуючої ролі школи у процесі взаємодії з сім'єю щодо виховання дітей молодшого шкільного віку.

Т. Цуркан [148, с. 18] було розроблено *модель* формування педагогічної культури батьків у взаємодії сім'ї і школи з відповідними складовими (мета, завдання, принципи, підходи, суб'єкти взаємодії, методи, форми, засоби, зміст, результат); обґрунтовано *педагогічні умови* формування педагогічної культури батьків (оптимізація учительсько-батьківської взаємодії на засадах партнерства; розробка та реалізація авторської програми батьківських студій з використанням інноваційних форм і методів; особистісно-професійний розвиток учителів щодо роботи з батьками молодших школярів).

Принагідно підкреслити, що вченою було уточнено зміст поняття «взаємодія сім'ї і школи», яке автор розглядає як взаємоузгоджену діяльність означених соціальних інститутів, спрямовану на налагодження продуктивних партнерських відносин з метою розвитку, навчання та виховання особистості дитини. Т. Цуркан зазначає, що взаємодія стане ефективною, якщо у батьків буде сформована педагогічна культура, яку дослідниця розглядає як інтегральну характеристику особистості, котра визначається сукупністю психологічних та педагогічних знань, інтелектуальною та емоційною компетентністю, особистісними і соціальними цінностями, що забезпечують повноцінну реалізацію сімейних функцій на основі відповідального батьківства, свідомих розвивально-виховних впливів на дитину.

Отже, взаємодія школи та сім'ї повинна ґрунтуватися на основі партнерських взаємовідносин учителів та батьків із метою виховання всебічно та гармонійно розвиненої особистості.

У дисертаційному дослідженні І. Перепелюк [102, с. 25] узагальнено й охарактеризовано основні напрями партнерства, конкретизовано мету та зміст

партнерських взаємовідносин учителів і батьків. Доречними для дослідження є такі напрями взаємодії із батьками: «інтегрування батьків у педагогічний процес шляхом створення необхідних і достатніх умов для їх залучення у супровід дитини під час навчання і виховання; визначення ціннісних орієнтацій у спільній діяльності та шляхів їх досягнення; залучення батьків до організації педагогічного процесу та управління життєдіяльністю освітньої інституції загалом; науково-методичний та інформаційний супровід психолого-педагогічної підготовки батьків з метою формування їхньої педагогічної культури; проведення діагностичних і маркетингових досліджень задля обґрунтування запитів щодо задоволення освітніх потреб батьків та дітей».

Розглядаючи проблему підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, М. Бевзюк [9] виокремила напрями взаємодії вчителів початкової школи із батьками їхніх учнів, серед яких є: *середовищний* (створення оптимального для молодших школярів освітнього середовища; оснащення та обладнання класної кімнати і школи; батьківські та вчительські консультації навчального та виховного характеру; медичні консультації; батьківські та вчительські консультації щодо розвитку творчих задатків молодших школярів); *пізнавально-дозвіллевий шкільний* (організація пізнавальної та дозвіллевої діяльності молодших школярів у закладі освіти; формування традицій класу: спеціальне святкування іменин, різних свят тощо); *пізнавально-дозвіллевий сімейний* (організація пізнавальної та дозвіллевої діяльності молодших школярів удома); *просвітній* (педагогічна просвіта батьків учнів з організацією способів обміну досвідом батьків в освіті та дозвіллі дітей); *проектний* (розробка та виконання освітніх і дозвіллевих творчих проєктів); *організаційний* (участь у класних, загальношкільних та позашкільних структурах і громадських організаціях: батьківські комітети та інші структури / організації, волонтерство тощо).

У дисертації С. Пузирьової [117] обґрунтовані головні умови, які сприяють ефективній взаємодії школи з сім'ями учнів у США, серед яких: історична обумовленість взаємодії школи та сім'ї; залучення батьків учнів

і громад до педагогічного процесу школи; психологічна готовність учителів, батьків і лідерів громад до спільної роботи з навчання і виховання дітей; навчання суб'єктів умінь і навичок організації спільної діяльності.

На основі аналізу вищезазначених наукових досліджень, свідчимо, що для ефективної взаємодії школи та сім'ї необхідно виокремити напрями роботи з батьками та створити спеціальні умови для співпраці в означеному напрямі.

У монографії Т. Кучай «Система професійної підготовки вчителів початкових класів до морально-етичного виховання учнів в університетах Японії» [56] третій розділ присвячено проблемі взаємодії сім'ї і школи у навчанні та вихованні учнів початкової школи Японії. Автором зазначено, що саме завдяки сім'ї від покоління до покоління передаються культурні традиції: проводяться свята для дітей, що формують почуття співпричетності до традицій, існує культ дитини. У формуванні дитячої свідомості значну роль відіграє спосіб відносин між членами сім'ї (сімейна ієрархія); принцип японців «Всьому своє місце»; групова свідомість; шанування батьків, старших, що робить міцною вісь «оя-до», на якій тримається вертикальна структура сім'ї, відношення батька й сина, учителя й учня, керівника й підлеглого і ця відданість має бути безмежною. У дитячому садку та школі діти вчать працювати в групі й жити її інтересами. Принцип «не виділяйся» культивує ставлення до праці. Дитину вчать уникати протиріч, щоб співрозмовник «не втратив обличчя», йти на компроміс; застосовують метод «загроза відчуження». Завдяки зазначеним заходам у дітей поступово формуються цінності: ввічливість, слухняність, працьовитість, дотримання субординації, уміння працювати в групі, дисциплінованість, властиві японцям.

Вирішенням проблеми формування педагогічної культури батьків у сімейно-шкільній взаємодії займалися Б. Ковбас та В. Костів. У своїй колективній праці «Родинна педагогіка» [42] вчені досліджували різнобічні засоби родинного виховання молодого покоління, обґрунтували розробку та реалізацію системи відповідних заходів у загальношкільному й класному

планах виховної роботи. Автори підручника наголошують на тому, що необхідно використовувати максимальні можливості навчальних предметів і специфічних видів позакласної і позашкільної виховної роботи для налагодження ефективної співпраці вчителів та батьків.

Науковці В. Оржеховська, В. Кириченко та Г. Ковганич, переконані, що виховання дітей у школі і сім'ї – це нероздільний процес з єдиною метою, який зорієнтований не лише на спільні зусилля навчального закладу і сім'ї у вихованні школярів, а й на їх виховну співпрацю у цьому процесі. Його здійснення передбачає єдино спрямовану взаємодію у взаємозалежній діяльності в системі стосунків батьків і педагогів. Стосунки співпраці передбачають рівність сторін, взаємну доброзичливість і повагу [97, с. 16].

С. Мартиненко зазначає, що з початком шкільного навчання, зі зміною соціального статусу дитини перед батьками першокласників постає безліч складних запитань щодо їх співпраці зі школою, взаємодії з першим учителем, на які треба дати відповідь, аби дитина успішно навчалася [77, с. 20].

Слушною є думка Л. Повалій [106, с. 403], яка наголошує, що взаємодія сім'ї і школи є складною проблемою, котра пройшла у своєму розвитку тривалий час, набуваючи різного сенсу, характеризуючись різними підходами до її вирішення на різних етапах поступу суспільства, і сьогодні не втрачає своєї актуальності, наповнюючись новим змістом, що зумовлено процесами, які відбуваються як у системі освіти, так і в сім'ї.

Як зазначають дослідники В. Кириченко та Г. Ковганич, результат виховання і розвитку значно корелює зі стосунками, що склалися між навчальним закладом і батьками учня, конструктивністю їх взаємодії та рівнем педагогічної культури суб'єктів цього процесу [38].

Сучасна дослідниця О. Матвієнко [81, с. 9] наголошує на важливості ролі, яку відіграє взаємодія сім'ї і школи, так звана педагогічна взаємодія у пошуку ефективних шляхів удосконалення системи гуманістичного виховання дітей

молодшого шкільного віку, оптимальних підходів до процесу формування гуманістично спрямованої особистості.

На підставі аналізу опрацьованої літератури щодо теорії та практики взаємодії школи та сім'ї, можна стверджувати, що взаємодія учителів із батьками молодших школярів – складна проблема, яка пройшла у своєму розвитку тривалий час, характеризуючись різними підходами до її вирішення.

Для того, щоб зрозуміти як розглядається проблема взаємодії школи та сім'ї у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи, проаналізуємо підручники та навчальні посібники, які використовуються в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти.

Наприклад, у навчальному посібнику «Педагогіка» автора Н. Волкової у розділі «Теорія виховання» запропоновано підрозділ – «Взаємодія школи і сім'ї у вихованні молоді», у якому висвітлено наступні теми: «Сім'я як соціально-педагогічне середовище»; «Особливості і перспективи розвитку сучасної сім'ї»; «Форми і методи роботи вчителя з батьками учнів» [24].

У навчальному посібнику «Педагогіка» автора М. Фіцули, у розділі «Теорія виховання» є підрозділ – «Спільна виховна робота школи, сім'ї і громадськості», у якому розглянуто наступні теми: «Завдання, зміст і методика виховання дітей в сім'ї»; «Шляхи підвищення педагогічних знань батьків»; «Види і методи роботи з батьками учнів» [143].

С. Мельничук у навчальному посібнику «Педагогіка (Теорія виховання)» пропонує підрозділ – «Робота вчителя з батьками учнів», у якому висвітлено наступні теми: «Мета і завдання роботи»; «Вимоги до батьків»; «Основні форми роботи вчителя з батьками (індивідуальні та групові)»; «Відвідування сім'ї учнів»; «Запрошення батьків до школи»; «Листування з батьками учнів»; «Класні батьківські збори»; «Консультації. Вечори запитань і відповідей»; «Бесіди і лекції для батьків»; «Конференції по обміну досвідом виховання дітей»; «Ознайомлення батьків з педагогічною літературою»; «Робота з активом батьків»; «Основні народно-педагогічні традиції сімейного виховання» [84].

У навчальному посібнику «Теорія і методика виховання» авторів В. Омеляненко та А. Кузьмінського запропоновано додатковий матеріал на тему «Орієнтована тематика батьківських зборів» та «Орієнтований план роботи батьківського комітету четвертого класу на перше півріччя навчального року» [96].

С. Максимюк у навчальному посібнику «Педагогіка» [76] пропонує вивчення теми «Класний керівник – координатор виховних впливів школи, сім'ї, громадськості. Концепція «Сім'я і родинне виховання».

Колектив авторів посібника «Загальна педагогіка: модульне навчання» пропонує висвітлення теми «Спільна діяльність школи та сім'ї у вихованні дітей» [141].

Отже, проблема взаємодії сім'ї та школи висвітлюється у сучасних підручниках та навчальних посібниках шляхом виокремлення спеціальних тем у змістових модулях. Проте, на жаль, досвід педагогів у вищезазначених темах не торкається такого найважливішого аспекту теорії і методики виховання, як виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

На підставі аналізу сучасних вітчизняних досліджень свідчимо, що взаємодія сім'ї та школи є важливою умовою виховання підростаючого покоління.

Аналізуючи проблему взаємодії школи та сім'ї, необхідно також звернутися до зарубіжного досвіду.

У Сполучених Штатах Америки (США) партнерство школи, сім'ї та громади на законодавчому рівні визнано одним із провідних завдань як окремих шкіл, так і системи середньої освіти в цілому. В освітньому Акті «Цілі 2000: Закон про освіту Америки» (The Goals 2000: Educate America Act) зазначено, що одним із основних напрямів шкільної політики є налагодження та розвиток зв'язків з сім'ями та громадами [158].

У США школи розробляють різноманітні програми, спрямовані на співпрацю з батьками. Реалізація цих програм може відбуватися через

безпосереднє спілкування, листування і через технічні засоби. Пропозиція корисних ідей і надання підтримки через членство у шкільних організаціях: Шкільній раді (School Council), Комітеті людських стосунків (Human Relations Committee), Комітеті двомовної освіти (Bilingual Education Committee), Батьківсько-вчительській асоціації (Parent Teacher Association) тощо.

Провідними фахівцями Гарвардського університету було розроблено програму «Батьки як перші учителі» (Parents As Teachers Program, що складається із семінарів для батьків, на яких розглядаються проблеми рольової, громадянської, політичної, академічної соціалізації дітей [163, с. 58]. Метою програми «Батьки як перші учителі» є: збільшення знань батьків у галузі дитячого розвитку; набуття батьками більшої упевненості у вихованні і навчанні дітей; покращення пізнавальних і мовних здібностей дітей-учасників програми; набуття дітьми більшого соціального досвіду; зменшення кількості своєчасно невиявлених відхилень розвитку дітей (особливо слуху і зору); формування у батьків позитивного ставлення до школи; формування у батьків-учасників програми позитивної думки про ефективність і корисність цієї програми.

2010 року Чиказький університет оприлюднив результати 7-річного дослідження щодо покращення освіти в малобюджетних початкових школах Чикаго. Виявилось, що учні шкіл, які тісно співпрацювали з батьками, мали в 10 разів вищі шанси покращити свої показники з математики й у 4 рази – з читання, порівняно з учнями шкіл, які цього не робили [37].

У Нью-Йорку існує школа «Блу Скул» (Blue School) [160], де батьки беруть участь у роботі школи упродовж усього навчання дитини в ній – і не лише як батьки, а і як учні. Батьки, школярі, учителі та адміністрація збираються, аби повчитись і налагодити зв'язок. Школою визначені такі цілі діяльності: підтримати освітню місію й цілі «Блу Скул»; зміцнити зв'язок між сім'єю і школою; допомогти батькам залишатися активними учасниками шкільної спільноти; збудувати згуртовану громаду серед родин школярів; сприяти ефективній взаємодії між усіма учасниками спільноти «Блу Скул»;

гарантувати глибоке розуміння освітнього підходу «Блу Скул». Школа систематично організовує сімейні заходи: дискусійні клуби, круглі столи та неформальні зустрічі.

Отже, варто зазначити, що зарубіжний досвід взаємодії школи та сім'ї на законодавчому рівні визнано одним із провідних завдань як окремих шкіл, так і системи середньої освіти в цілому. У США школи розробляють різноманітні програми, які спрямовані на співпрацю з батьками.

В Україні взаємини школи із сім'ями учнів регламентуються також державними нормативно-правовими документами. Зокрема, у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») зазначається [111], що сім'я несе повну відповідальність за розвиток, виховання і навчання своїх дітей. На етапі раннього родинного виховання батьки, як перші педагоги, покликані створити умови для повноцінного фізичного та психічного становлення особистості, забезпечити почуття захищеності, рівноваги, довіри, сформувані активне зацікавлене ставлення до навколишнього світу.

Слід зазначити, що Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [113], закріплює положення про те, що «зусилля органів управління освітою, науково-методичних служб за підтримки всього суспільства та держави повинні бути зосереджені на реалізації стратегічних напрямів розвитку освіти, подоланні наявних проблем, виконанні перспективних завдань, серед яких, зокрема, і підвищення відповідальності сім'ї за освіту і виховання дітей».

Спираючись на Постанову «Про Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні» [112], можна виокремити основні завдання у взаємодії школи та сім'ї: посилення ролі сім'ї у вихованні дітей, зміцнення її взаємодії з навчальними закладами; забезпечення науково-обґрунтованої допомоги сім'ї у розв'язанні виховних проблем; забезпечення психолого-педагогічної просвіти батьків. У п. 8.1 даної постанови розглядається родинно-сімейне виховання, де зазначено, що сім'я є основним соціальним інститутом, відповідальним за виховання зростаючої особистості; сім'я покликана створити

сприятливі умови для розвитку емоційного життя дитини, становлення в неї почуття самоцінності, упевненості в собі, компетентності у різних сферах життєдіяльності; виховання громадянина у сім'ї здійснюється специфічними для родини формами і методами, у яких поєднується особистісний приклад батьків, усвідомлення і розуміння дітьми приналежності до рідної землі, держави, сім'ї, роду; дотримання традицій і звичаїв, відповідальності за долю своєї країни, її збереження, розвиток, примноження добробуту; сім'я забезпечує дітям повноцінний фізичний розвиток, міцне здоров'я, фізичну досконалість, привчає їх до свідомого ставлення і зміцнення свого здоров'я як необхідної умови підготовки до суспільної корисної праці, захисту Батьківщини; родина властивими їй засобами формує у дітей розуміння та особистісне ставлення до сенсу і мети життя, виховує толерантне ставлення до інших культур і традицій; розвиває моральні якості, спонукає дітей до самовдосконалення; формує моральну свідомість через включення у педагогічно доцільне родинне спілкування, у життя, наповнене добродійними справами; виховує у дітей готовність до творчої праці в умовах ринкових відносин; формує дбайливе ставлення до суспільної і приватної власності, природних багатств, прагнення примножити їх власною працею.

Метою Концепції проєкту Закону України «Про державну підтримку сімей у вихованні дітей» [115] є визначення шляхів законодавчого врегулювання питань, пов'язаних з істотним поліпшенням державної підтримки сімей у вихованні дітей. Серед основних завдань, що стосуються окресленої проблеми є удосконалення системи надання державної допомоги у вихованні дітей для стимулювання батьків до виконання обов'язків щодо виховання; розширення можливостей сімей для забезпечення виховання дітей та здобуття ними загальної середньої, вищої та позашкільної освіти; удосконалення системи підготовки молодих громадян до виконання соціальних ролей матері та батька, формування у батьків умінь та навичок щодо виховання дітей.

У Статті 51 Конституції України відзначається, що «Батьки зобов'язані утримувати дітей до їх повноліття. Повнолітні діти зобов'язані піклуватися

про своїх непрацевдатних батьків. Сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняються державою» [45].

У Статті 55 Закону України «Про освіту» [114] окреслені права та обов'язки батьків здобувачів освіти, зокрема зазначено, що батьки повинні захищати права та законні інтереси здобувачів освіти, обирати заклад освіти, освітню програму, брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини (індивідуальної освітньої траєкторії) тощо.

У Концепції «Нова українська школа» важливою умовою ефективного процесу едукатії є співробітництво школи і сім'ї, яке передбачає належний рівень педагогічної культури батьків. Саме цьому підпорядковані програми школи молодих батьків та педагогічної культури молоді сім'ї, які спираються на систему перевірених досвідом багатьох поколінь найважливіших сімейних цінностей (здоров'я, любов та взаємоповага членів сім'ї, матеріальне благополуччя і духовність) [93].

Отже, аналіз нормативно-правової бази України дає підстави зрозуміти, що взаємодія школи та сім'ї є актуальною потребою суспільства та урегульовується чинними державними документами.

Відтак, з'ясовано, що проблема взаємодії школи та сім'ї завжди привертала увагу дослідників та є актуальною для наукового дискурсу. Досліджено, що взаємодія школи та сім'ї базується на гуманістичній спрямованості сучасного виховання у своїй єдності, зацікавленості і взаємообумовленості. В основі такої взаємодії має бути повага та довіра, взаємодопомога, взаємопідтримка та взаєморозуміння усіх учасників виховного процесу.

Ураховуючи вищезазначене, видається переконливим, що не існує чітко обґрунтованої системи виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра. Тому, наступним завданням є визначення понятійно-термінологічного поля дослідження.

Відповідно до алгоритму дослідження, принагідним буде наголосити на значущості гармонійних міжособистісних відносин у педагогічній практиці як наукової проблеми з погляду філософії, психології і педагогіки.

2.3. Гармонійні міжособистісні відносини як наукова проблема: філософський, психологічний і педагогічний аспекти

На даному етапі розвитку сучасного суспільства постає очевидним знецінення людського життя, збідніння духовного й морального світу особистості, втрата самовладання, різноаспектність перепитій у соціумі, що спричинює масові прояви дисгармонії як у внутрішньому світі людини, так і зовнішньому.

Насамперед життєвий шлях людини є шляхом у пошуках гармонії. Ідеться про те, що кожна людина свідомо чи підсвідомо прагне віднайти гармонію в усіх сферах її буття – це бажання та потреба людської душі в розвитку, що несе з собою позитивні зміни людської сутності [72, с. 65], а досягнення гармонії в міжлюдських відносинах є смислотворчим чинником існування людини як соціальної істоти, що орієнтує її на усвідомлення необхідності присутності у світі людей, знаходження власного місця в соціумі, утвердження людського у її ставленні до інших, осмислення важливості вияву доброти, довіри, ширості до оточення [23, с. 26].

Видається справедливим визнання того, що реальність вимагає адекватних і професійних дій щодо нівелювання негативних явищ у суспільстві й усесильного сприяння самопізнанню особистістю внутрішнього єства, пізнанню об'єктивного світу й інших людей, духовного й культурного самовдосконалення, самовиховання, саморозвитку, розкриття інтелектуального, вольового, чуттєвого, тілесного, суспільного, креативного, духовного потенціалів особистості та набуття нею життєвого досвіду гармонійного

існування у Всесвіті в цілому та світі людей зокрема, а також вироблення умінь і навичок у новій генерації встановлювати, підтримувати та розвивати гармонійні міжособистісні відносини у різних сферах життєдіяльності.

Вивчення міжлюдських зв'язків, пошук шляхів досягнення в них гармонії має тривалу історію. Різні аспекти гармонійних міжособистісних відносин відповідно до специфіки певного напрямку науки безпосередньо чи опосередковано розкриваються крізь призму філософії, психології, етики, естетики та педагогіки.

Дослідження проблеми формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи як провідного вектора сучасної системи виховання першочергово актуалізує детальне обґрунтування відносно самотніх понять «відносини», «міжособистісні відносини», «гармонія», які є базовими в дослідженні. Справедливість такого бачення зумовлена тим, що усвідомлення базових понять конструкта «гармонійні міжособистісні відносини» фактично створює нову платформу для пізнання закономірностей здійснення виховних впливів на особистостей з метою досягнення ними гармонії у міжособистісних відносинах і забезпечує формування цілісної картини уявлень щодо порушеної проблеми. При цьому гармонійні міжособистісні відносини розглядаються як цілісна інтегральна категорія, підґрунтям якої є поняття «відносини», лексевою «міжособистісні» конкретизується сегмент досліджуваного феномена, тоді як «міжособистісні відносини» як сталий термін є змістовим центром порушеної проблеми, а «гармонійні» (похідне від «гармонія») – збалансовані позитивно-емоційні, духовні, морально-естетичні та культурні виявлення в діях, учинках, поведінці особистості в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Особливо важливим є усвідомлення чіткої суті лексеми «відносини», адже аналіз наукової літератури з проблеми вивчення засвідчує, що, досліджуючи різні аспекти, зокрема виховання міжлюдських зв'язків, дослідники оперують поняттями «відносини» (О. Агулова, М. Євтух, В. Коваль,

О. Маріна), «взаємини» (А. Бойко, О. Киричук, Т. Ковбасюк, Я. Коломинський, Н. Мирончук, Н. Руденко), «стосунки» (М. Боришевський, М. Євтух, Л. Руденко, М. Савчин), також рідко – «взаємовідносини» (В. Білоусова, О. Запорожець, Я. Коломинський). Деякі вчені (А. Бурячок, Г. Гнатюк, С. Головащук, Л. Мохнар) корелюють означеними феноменами як ідентичними. Однак справедливою видається думка В. Білоусової, А. Бойка, М. Євтуха, О. Запорожець, О. Киричука, Т. Ковбасюк, М. Савчина, Т. Москвіної, О. Яструб, що поняття «відносини», «взаємини», «стосунки», «взаємовідносини» є синонімічними й не завжди взаємозамінні в контексті.

Дискусійність питання зумовлена тим, що російська лексема «отношения» має кілька українських відповідників. Тому, для роз'яснення доречним є звернення до семантичного аналізу означених конструктів в українській мові та науковій літературі.

В Академічному словнику української мови (1970 – 1980 рр.) зазначені наступні дефініції: «стосунок» – *(тільки множ.)* зв'язки, взаємини, які виникають між людьми у процесі спілкування; *(рідко)* відносини, зносини між країнами, товариствами тощо [222, с. 740]; «взаємини» – взаємні стосунки між ким-, чим-небудь; взаємозв'язок, взаємовплив між предметами, явищами [221, с. 345]; «взаємовідносини» – те саме, що взаємини [221, с. 346]; «відносини» – стосунки, зв'язки, взаємини між ким-небудь; (до когось) ставлення, прояв почуттів [221, с. 612].

У проблемному полі видаються ціннісними лінгвокогнітивні дослідження, що дозволяють констатувати: найвиразнішим стилістично маркованим і обмеженим у своїй лексичній сполучуваності є поняття «стосунки», найбільш нейтральною (однак це не виключає його емоційного навантаження), найчастіше вживаною лексемою – «відносини», а конкретних рекомендацій чи обмежень щодо вживання лексеми «взаємини» («взаємовідносини») в українській мові не існує [105; 184].

На підставі ґрунтового порівняльного аналізу наукової і довідкової літератури з дослідницької проблематики, доцільно сформулювати базисні положення наукових розвідок:

1. Під стосунками розуміють встановлення спорідненого, родинного, романтичного, інтимного зв'язку між суб'єктами у процесі реального спілкування, який пов'язаний з фізіологічними (тяжіння один до одного), глибокими духовними, тонкими психологічними й особистісними потребами особистостей і виражається в емоційних реакціях та характері поведінки [36, с. 195; 59]. Отже, лексему «стосунки» слід використовувати, коли йдеться не про будь-які, а особисті зв'язки людей, взаємини, які обумовлені високим ступенем вибірковості суб'єкта взаємодії та виникають між людьми на ґрунті тривалої взаємодії, взаємної зацікавленості, взаємного прояву почуттів тощо.

2. Лексему «взаємини» («взаємовідносини») науковці вживають у контексті зв'язків між людьми та взаємного ставлення людей один до одного [203]. Як зауважують В. Лабунська та Н. Якса, терміном «взаємини» підкреслюється те, що міжлюдські зв'язки є результатом взаємного сприйняття, пізнання, впливу, ставлення, оцінки суб'єктів взаємодії, тобто «певним ідеальним продуктом взаємних зусиль» [110, с. 192–203; 268]. До того ж, О. Маріна стверджує, що «взаємини» відображають якісний показник відносин у площині «людина-людина», а саме їх взаємність, ступінь симетричності [121, с. 6]. Із погляду Н. Руденко не всі міжлюдські зв'язки можна назвати взаєминами, оскільки відносини, у які вступають люди, можуть мати як емоційно-позитивний, так і емоційно-негативний характер [203]. Постає очевидним, що лексемою «взаємини» позначають якісний результат установлених міжлюдських зв'язків, який досягається завдяки тривалій взаємодії. Вони обов'язково передбачають взаємну зацікавленість, спрямованість і ставлення суб'єктів один до одного й обумовлені відносно високим ступенем вибірковості партнера.

3. Конструкт «відносини» однаковою мірою вживається щодо встановлення індивідом зв'язків з предметами навколишньої дійсності, подіями, природою, групою людей, особистістю, колективом і виражає їхні емоційні реакції та характер поведінки [105]. Залежно від цього вони можуть бути як суб'єкт-об'єктні (встановлюються між індивідом і зовнішнім об'єктом), так і суб'єкт-суб'єктні (встановлюються між індивідом і суб'єктом: іншою людиною, соціальною групою, колективом тощо) [106]. Відповідно до сфери дослідження відносини поділяють на: класові, національні, групові, сімейні (на рівні соціальних спільностей); виробничі, навчальні, театральні (на рівні зайнятих тією або іншою діяльністю груп); міжособистісні (на рівні взаємозв'язків між людьми, у групах); внутрішньоособистісні (емоційно-вольові установки суб'єкта стосовно кого-небудь іншого) [121]. Слід наголосити, що в педагогічній теорії та практиці, досліджуючи зв'язки індивіда з суспільством, процеси формування особистості в колективі, взаємодію суб'єктів освітнього процесу (виховання невід'ємна його складова), налагодження відносин між ними, як правило, уживають поняття «відносини» [203]. Справедливість такого бачення зумовлена тим, що формування зв'язків між учасниками освітнього процесу обумовлено просторовими обмеженнями, часовими рамками та відносно низьким ступенем вибірконості суб'єкта міжособистісної взаємодії.

Отже, правомірно стверджувати, що досліджувані поняття у своїх дефініціях дійсно є синонімічними, проте не рівнозначними, оскільки кожне з них має свій своєрідний семантичний відтінок. Це обґрунтовує наступну логіку: лексеми «стосунки», «взаємини» («взаємовідносини»), «відносини» використовують для позначення різних етапів динаміки міжлюдських зв'язків, перехід на які супроводжується драматичними змінами почуттів та емоцій, що впливають на поведінкові реакції особистості, тому їх слід розрізняти та вживати відповідно до зазначеного контексту.

Ураховуючи специфіку дослідницької проблематики, з метою здійснення едукативних впливів на майбутніх учителів початкової школи щодо

формування гармонійних міжособистісних відносин, доцільно оперувати конструктом «відносини», під яким розуміються зв'язки індивіда з предметами навколишньої дійсності, подіями, природою, групою людей, особистістю, колективом, у яких виражаються емоційні реакції, учинки, дії та характер поведінки, у лексичній сполучуваності з прикметником «міжособистісні», який тлумачиться як такі, що відбуваються між людьми, з урахуванням їх особливостей та індивідуальних особистісних ознак, рис, якостей [37]. Тим самим, підкреслюючи, що відносини розглядаються саме у площині «людина – людина». До того ж, лексема «міжособистісні» вказує не лише на те, що суб'єктом відносин виступає інша людина (люди), але й на енергетичний, духовний обмін, що відрізняє їх від таких видів відносин, як відносини з живою й неживою природою [263].

Апріорі відомо, що виховання міжособистісних відносин на даному етапі розвитку цивілізації потребує надзвичайної уваги та ґрунтовного дослідження, адже в системі «людина – людина» стикаються дві зовсім відмінні енергії, які є неконтрольованими, і в міру вихованості свідомості, духовності й особистісних якостей індивідів ці енергетичні потоки можуть збалансовувати й врівноважувати один одного.

Значну увагу вивченню буття людини у світі, міжособистісних контактів, взаємозв'язку «Я-Інший», включення особистості у міжособистісні відносини приділяють філософи, для яких властивий комплексний погляд на людину [29, с. 92], зокрема Є. Андрос, А. Бергсон, Н. Бердяєв, М. Бубер, Л. Буєва, Х. Гадамер, М. Горлач, Л. Губерський, Е. Гуссерль, М. Каган, А. Камю, І. Кант, С. Кьєркегор, Ф. Ніцше, Т. Парсонс, П. Рікер, С. Сарновська, В. Табачковський, С. Франк, В. Хайдеггер, Н. Хамітов, К. Ясперс й інші. Так, відповідно до поглядів К. Ясперса, справжня комунікація людини з іншими людьми, у якій останні привносять сенс у життя першої; світ іншої людини – єдина дійсність, з якою можна об'єднатися в розумінні і довірі, знаходячи шлях до істини [269]. М. Каган під міжособистісними відносинами розуміє не будь-які практичні зв'язки людей, а тільки ті, у яких вони

виступають як повноцінні суб'єкти [77]. Водночас науковці вказують на те, що в міжособистісних відносинах кожен учасник «робить свій внесок активності, цілеспрямованості, свідомості й самосвідомості, вибірковості й свободи в досягненні загального результату» [76, с. 129]. Філософи сучасності М. Булатов, В. Табачковський, Н. Хамітов визначають міжлюдські взаємозв'язки рушійною силою розвитку людства, наголошуючи, що людина має «стверджувати власне «Я» не за рахунок «Іншого», а, визнаючи його своєрідність, виявляючи зацікавленість у цій своєрідності, творити не тільки свій персональний Універсум, але й міжперсональний Мультиверсум, де кожний «голос» є самоцінним ...» [246, с. 176]. Ідеї мислителів справили суттєвий вплив на становлення і розвиток психології міжособистісних відносин і гуманістичної психології.

Природа міжособистісних відносин є об'єктом вивчення психології, тому найбільш ґрунтовно зрозуміти їх суть можна крізь призму психологічних досліджень. Так, Л. Куликов, В. Куніцина, В. Мясіщев, С. Франк досліджують суть, закономірності, механізм міжособистісних відносин. Н. Леонт'єв окреслену проблему розглядає з погляду діяльного підходу та, більшою мірою, спирається на мотивацію поведінки, завдяки створенню емоційно-комфортної атмосфери спілкування. Г. Андрєєва, А. Донцов, А. Петровський вивчають міжособистісні відносини під час спільної колективної діяльності. Вивченням міжособистісних відносин як магістрального чинника, що обумовлює формування та розвиток особистості, займаються В. Вахтеров, Б. Волков, М. Гамезо, Г. Крайка, А. Реан, Г. Роков. Загальні питання формування міжособистісних відносин висвітлені в роботах В. Бєсчастного, Л. Буєвої, О. Винославської, Д. Карнегі, Я. Коменського, І. Кона, М. Ніколса, М. Обозова, К. Роджерса, І. Сайтарлі, Л. Столяренко й інших. Роль і місце міжособистісних відносин в освітньому просторі підкреслюють І. Бєх, О. Григоренко, С. Духновський, О. Зотова, В. Каган, Я. Коломінський, І. Кон, Н. Кузьміна та інші. Проблема міжособистісних відносин активно досліджується і зарубіжними психологами, зокрема Д. Брунером, К. Леонгардом, А. Маслоу,

Г. Олпортом, А. Пізом, К. Роджерсом, Дж. Скоттом, Р. Фішером, Е. Фромом, З. Хелусом, К. Хорні й іншими.

Як з'ясовано, необхідність посиленого дослідження різних аспектів міжособистісних відносин пов'язують зі стрімким розвитком індустрії та утворенням підприємств (20 – 30 роки ХХ століття), у центрі яких опинився виробничий колектив. Це спричинило виникнення у США і Франції теорії людських відносин, засновниками якої вважають Е. Мейо, У. Мур, А. Файоля, Ж. Фрідмана. Науковці, вивчаючи вплив характеру міжособистісних відносин у виробничому колективі на продуктивність роботи організації в цілому, запропонували «гармонізувати» міжособистісні відносини, що сприяло б створенню позитивної психологічної атмосфери в колективі і, як наслідок, підвищенню й інтенсифікації продуктивності виробництва. Здійснене експериментальне дослідження підтвердило закономірність: установлення позитивного соціально-психологічного клімату в колективі сприяє досягненню максимальних результатів праці [25]. Проте, розгорнуту інтерпретацію проблема міжособистісних відносин отримала лише в середині ХХ століття у дослідженнях В. Мясичева, на переконання якого «відносини зароджуються й існують у процесі спілкування та спільної діяльності особистостей», при цьому необхідна наявність не менше двох осіб (2 – 3 особи), кожна з яких обов'язково має бути суб'єктом. У таких відносинах розкриваються не просто дії особистості стосовно іншого суб'єкта, а сам процес їхньої взаємодії, співдія (або протидія), згода (або суперечність) [139, с. 55].

На сьогодні «міжособистісні відносини» є сталим терміном, який у класичному вимірі (за В. Мясичевим) трактують як інтегральну систему вибіркового свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, яка виражається в діях, реакціях і переживаннях людини та відображає її основні потреби й інтереси» [139, с. 59].

Звернення до етимології конструкта «міжособистісні відносини» дає підстави свідчити, що в психологічній літературі його тлумачать досить неоднозначно (табл. 2.1).

**Тлумачення дефініції поняття «міжособистісні відносини»:
психологічний аспект**

№ з/п	Автор	Тлумачення (Трактування)
1	2	3
1.	Б. Ананьєв [4]	Соціальне і водночас особистісне явище, що набуває вияву в інформації, комунікації, і перетворенні внутрішнього світу індивіда у різних конкретних ситуаціях спілкування і взаємодії людей.
2.	І. Бех [13]	Система соціальних взаємовідносин, на основі яких відбувається життєдіяльність особистості», стверджуючи, що «своєчасний перехід від співдії до співпраці є формою їх особистісного зближення.
3.	О. Бодальов [23]	Особлива, властива тільки людині форма зв'язків з природою і соціальним середовищем, а точніше з їхніми конкретними виявами.
4.	В. Волович [228]	Усталені взаємозв'язки, що мають яскраво виражене емоційне забарвлення і виявляються у характері та способах взаємовпливів, становлення та розвиток яких пов'язаний з виникненням стереотипних взаємних очікувань та поведінкових настановлень, що впливають на процеси міжособистісного сприйняття та оцінки.
5.	В. Ільїн, М. Кондратьєв [92]	Взаємозв'язки людей, які об'єктивно проявляються і відображаються в змісті та спрямованості реальної їх взаємодії та спілкуванні і породжують суб'єктивне бачення своєї позиції і становища інших, що, своєю чергою, визначає характер міжособистісних взаємозв'язків передусім в межах спільної діяльності.
6.	Я. Коломінський [89]	Особистісно значуще образне емоційне і інтелектуальне відображення людьми один одного, яке представляє собою їх внутрішній стан.
7.	В. Куніцина [106], Т. Шибутані [263]	Взаємні орієнтації, які розвиваються і кристалізуються в індивідів, що перебувають у тривалому контакті, які у кожному випадку будуть залежати від особистісних рис, включених у взаємодію індивідів.
8.	Л. Лепихова [112]	Міжлюдські зв'язки, що ґрунтуються на обопільній готовності суб'єктів до певного типу неформальної взаємодії (спілкування та спільної діяльності), супроводжуються почуттям симпатії чи антипатії та можуть бути оціночними й дієвими, тобто реалізуватися у взаємодії.

1	2	3
9.	В. Мясищев [139]	Інтегральна система свідомих вибіркового зв'язків індивіда з різними сторонами об'єктивної дійсності, яка виражається в діях, реакціях і переживаннях людини та відображає її основні потреби й інтереси.
10.	Н. Обозов [153]	Готовність суб'єктів взаємодії до певного типу почуттів, домагань, очікувань і поведінки.
11.	О. Петровський, М. Ярошевський [191]	Зв'язки між людьми, які суб'єктивно переживаються і об'єктивно проявляються в характері і способах взаємних впливів, що проявляють люди у процесі сумісної діяльності, спілкуванні та суб'єктивно переживаються і оцінюються ними.
12.	С. Рубінштейн [202]	Міжлюдські зв'язки, що забезпечують становлення людини в процесі її активної взаємодії з іншими, за якої, з одного боку, відбувається піднесення її спрямованості на моральні якості, вчинки та поведінку, а з іншого – нівелюються аморальні риси, дії, поведінка.

Джерело: розроблено на підставі аналізу наукових джерел

Насамперед неоднозначне трактування феномена «міжособистісні відносини» пов'язано з дуальним розумінням поняття «відносини»: з одного боку, воно розкривається крізь фіксацію об'єктивного зв'язку людини та предмета або одного індивіда з іншим (реальні зв'язки), а з іншого – постає як суб'єктивна позиція людини щодо певних об'єктів, в основу якої покладено ті чи інші переживання (психологічні зв'язки) [90].

Дослідження міжособистісних відносин крізь призму виховання першочергово потребує усвідомлення їх суті. Г. Андрєєва, О. Бодальов, В. Мясищев, А. Петровський зауважують, що осягнути природу міжособистісних відносин можна лише якщо не ставити їх в один ряд із суспільними відносинами, а розгледіти в них особливий вид відносин, що формується не поза суспільними відносинами, а всередині них, оскільки немає «чистих» суспільних відносин. Ідеться про те, що міжособистісні відносини насамперед є відбиттям у свідомості суспільних відносин, оскільки справжнім змістом міжособистісних відносин є певна соціальна діяльність, але їх суть залишається більшою мірою прихованою [6; 139; 169].

Незважаючи на різні підходи науковців-психологів до вивчення міжлюдських відносин, абсолютно всі опосередковано чи безпосередньо

вказують на те, що формування міжособистісних відносин детерміновано процесом спілкування, спільної діяльності та міжособистісної взаємодії, а їх характер обумовлює якісний результат останніх [21; 107; 111; 113]. Тож, доцільно репрезентувати міжособистісні відносини таким способом (рис. 2.1):



Рис. 2.1. Схема встановлення міжособистісних відносин

На цьому тлі постає очевидним, що в контексті здійснення едукативних впливів, спрямованих на вивіщення міжособистісних відносин до їх гармонійного стану, міжособистісні відносини особистості є проекцію міжособистісної взаємодії, де остання – це процес виконання спільної діяльності відносно спільного матеріального об'єкта, що опосередкований спілкуванням взаємодіючих суб'єктів, основною метою якої є досягнення спільного результату.

Розглядаючи співвідношення понять «спілкування», «спільна діяльність», «міжособистісна взаємодія» і їх роль у формуванні міжособистісних відносин, В. Білоусова [21], Л. Виготський [44], О. Ліннік [113], В. Лозова [115], Л. Орбан-Лембрик [157], А. Троцко [115], Р. Шакуров [258] зазначають, що спілкування та діяльність особистості – це єдине ціле, адже взаємодія з предметами є одночасно взаємодією з людьми, а тому вони існують не поза межами міжособистісної взаємодії, а є їх духовно-практичною стороною.

Послугуючись здобутками науковців, спілкування і діяльність є духовно-практичним інструментарієм організації міжособистісної взаємодії, які безпосередньо визначають характер міжособистісних відносин і сприяють формуванню гармонійних міжособистісних відносин. До того ж, як слушно зауважує Л. Орбан-Лембрик, міжособистісна взаємодія може бути духовною (спілкування, «що представляє собою обмін духовними цінностями, інформацією») і практичною (спільна діяльність, у ході якої відбувається обмін фізичними діями, матеріальними цінностями, предметами тощо), що з одного боку обумовлена, а з іншого – впливає на загальний характер міжособистісних відносин [157]. Слід зазначити, що міжособистісна взаємодія розглядається в контексті здійснення едукативних впливів на майбутніх учителів початкової школи у процесі їх спілкування та спільної діяльності.

Прикметно, що *спілкування* як засіб установалення духовного зв'язку, обміну емоційними станами, інформування, передавання життєвого досвіду, пізнання суб'єктами міжособистісних відносин одне одного є життєвою потребою індивіда, чинником існування людини як соціальної істоти, способом самовираження людського «Я», унікальною умовою існування суспільства [2; 282]. Водночас спілкування є інтегрованим процесом, який включає когнітивну (обмін інформацією, ідеями, знаннями, судженнями), матеріальну (обмін предметами та продуктами діяльності), кондиційну (обмін психічними та фізіологічними станами), мотиваційну (обмін спонуканнями, цілями, захопленнями, бажаннями, мотивами, потребами), діяльнісну (обмін діями, уміннями та навичками) та духовну (передавання іншим своїх духовних здобутків) складові [84; 171; 195].

У межах дослідницької проблематики спілкування розглядається передусім як процес духовної взаємодії людини з іншою, де у формі діалогу відбувається обмін духовними цінностями, досвідом, а його метою є залучення суб'єктів міжособистісних відносин до сумісних дій та набуття духовної єдності [76].

Спільна діяльність як джерело онтогенезу міжособистісних відносин, опосередкована цілями (індивідуальні чи колективні), змістом (соціально-ціннісний чи асоціальний), цінностями, ступенем відповідальної залежності учасників, принципами, правилами, ціннісними орієнтаціями, є головним регулятором поведінки людей і впливає на міру сформованості та загальний розвиток міжособистісних відносин. При цьому, чим вищий ступінь спільності в діяльності, різноманітніші за своєю структурою кооперативні, групові форми організації навчально-пізнавальної діяльності, тим інтенсивніше відбуваються процеси створення та розвитку колективу в цілому, тим різноманітнішими та змістовнішими будуть зв'язки учасників міжособистісних відносин [144; 152]. А відтак, різнопланова спільна діяльність забезпечить становлення морального, духовного, культурного ядра в особистостей для зародження та розвитку гармонійних міжособистісних відносин.

Постає очевидним, що міжособистісні відносини зароджуються й розвиваються у процесі міжособистісної взаємодії, яка включає два важливих процеси: спілкування та спільну діяльність. Слід акцентувати на тому, що, зважаючи на низку суб'єктивних й об'єктивних чинників, зокрема на характер спілкування, спільної діяльності та ставлення суб'єктів один до одного, міжособистісна взаємодія може мати полярний характер – від кооперації до конкуренції, від співробітництва до суперництва. Тобто міжособистісна взаємодія як діалектичний процес являє собою поєднання двох протилежних тенденцій: з одного боку – до співпраці та інтеграції, з іншого – до боротьби та диференціації. До того ж, уміння ефективно взаємодіяти не закладено в людській істоті генетично, як у тварини, а формується в онтогенезі, у процесі її навчання та виховання [76, с. 129]. Звідси випливає, що саме педагогічний вплив покликаний створити умови для співпраці, співтворчості, кооперації, інтеграції та координації дій і поведінки учасників міжособистісних відносин, їх духовного зростання і найвищих проявів гуманності суб'єктів взаємодії один до одного.

У дослідженнях Г. Андрєєва, Р. Бак, П. Елсуорт, Дж. Зінгер, Р. Кліннерт, В. Куніцина, А. Леонтьєв, М. Обозов, В. Панфьоров вказують на те, що найважливішою специфічною рисою міжособистісних відносин є емоційна основа. Це відображає той факт, що міжлюдські зв'язки виникають і розвиваються на ґрунті різноманітних емоційних станів, переживань, почуттів учасників міжособистісних відносин стосовно одне одного [6, с. 63; 107, с. 144; 153]. Показово, що відносини, у які включено дві і більше особи, можуть проявлятися як в позитивному, так і в байдужому чи емоційно-негативному вимірі. Насамперед це позитивні та негативні переживання, внутрішньоособистісна та міжособистісна емоційна чутливість, конфліктне чи узгоджене емоційне ставлення, задоволення чи незадоволення собою, партнером, спільною роботою, спілкуванням тощо.

Досліджуючи емоційний зміст міжособистісних відносин, який утворюють афекти, емоції та почуття, психологи акцентують увагу на вияві *почуттів*. Вони вважають, що почуття особистості трансформуються у двох протилежних траєкторіях: від кон'юнктивних (позитивних, об'єднуючих), для яких характерні близькість, послаблення напруження, схвалення, до диз'юнктивних (негативних, роз'єднуючих) – притаманно відхилення, напруження, відчуження [6; 89; 263]. А. Журавльов і В. Іванов до цих груп додають індіферентні (нейтральні) почуття, які виявляються в безучастності, байдужості, та амбівалентні (суперечливі), для яких притаманна неузгодженість, двоїстість почуттів, що одночасно переживає особистість до однієї й тієї самої події, об'єкта чи суб'єкта [61; 66; 68]. Тож, знакове вираження чуттєво-емоційних проявів є могутнім важелем у формуванні та розвитку міжособистісних відносин. Відтак, у ключі порушеної проблеми, особливо важливим є виховання емоційної сфери особистості, формування здатності до співпереживання, емпатії, самовиховання та саморегуляції емоційних реакцій, станів, що забезпечує стабільність її емоційних проявів у міжособистісних відносинах.

Прикметно, що у процесі міжособистісної взаємодії на основі відчуттів та емоційної оцінки, суб'єкти міжособистісних відносин завжди виявляють своє *суб'єктивне ставлення* до навколишньої дійсності, до того, що вони пізнають, подій, відносин, до себе, й, звісно, до людей, з якими вступають у контакт [200, с. 385]. За словами С. Рубінштейна, те, чого варта людина, цілком визначається тим, до яких людських відносин вона прагне, яке ставлення до себе, іншої людини та світу в цілому вона здатна проявляти [199, с. 263; 202, с. 152]. З огляду на це, міжособистісні відносини обумовлені трьома взаємопов'язаними елементами: ставленням індивіда до іншого, до себе та предметів і явищ зовнішнього світу [227]. Слід наголосити, що ставлення до інших людей утворює у структурі особистості «комунікативне ядро» й детермінує як характер людини, так і її відносини з іншими людьми [23, с. 8]. Ідеться про те, що на основі особистісно значущих потреб, Я-цінностей, мотивів, ідеалів, переконань і схильностей суб'єкти міжособистісних відносин можуть демонструвати егоїстичні (виявляються в ігноруванні інших, надмірності, зухвалості, самовпевненості тощо), гуманістичні (виявляються у ставленні до людини як найвищої цінності) та ділові (виявляються в захопленні діяльністю, прагненні пізнавати, взаємодіяти з іншими заради справи) ставлення [206, с. 54–55].

Приділяючи увагу конфліктному підґрунтя міжособистісних відносин, А. Анцупов, Є. Донченко, Н. Заїченко, А. Ішмуратов, Л. Сохань, В. Шейнов, Т. Шибутані визначають їх як нормальний природний процес спілкування та взаємодії, базисом якого має бути взаєморозуміння, взаємодопомога, взаємодовіра, що досягається значними зусиллями, спрямованими на нівелювання конфліктів у неосяжному просторі людських емоцій, почуттів, потреб, інтересів [9; 75, с. 30]. Конфліктною ж основою у міжособистісних відносинах можуть бути як внутрішні характеристики індивіда: комплекси, амбіції, риси характеру, потреби, самооцінка, емоційна невірноваженість, так і зовнішні прояви поведінки (агресія, пасивність, байдужість, інтолерантність тощо) [64, с. 198; 69, с. 10; 262, с. 24]. Тобто характер

міжособистісних відносин тією чи іншою мірою залежить від індивідуальних, психологічних рис особистості, а також від обраних нею способів поведінки [263, с. 274]. У такому разі результатом виховання особистості має бути її глибока психологічна трансформація завдяки вдосконаленню природного людського начала, культурного та соціального єства, що уможливить гармонійну єдність внутрішніх і зовнішніх проявів у міжособистісних відносинах.

Прикметно, що *поведінка* як зовнішній прояв внутрішнього світу суб'єкта міжособистісних відносин одночасно є і стимулом, і реакцією на поведінку іншого суб'єкта, і від вибору стилю поведінки значно залежить загальний характер міжлюдських відносин [167, с. 54]. Науковці зауважують, що існують конструктивні способи поведінки, коли люди прагнуть до налагоджування міжособистісних відносин, і деструктивні – характеризуються небажанням і невмінням установлювати та гармонізувати міжособистісні відносини, ігноруванням, боязню інших людей чи зверхнім ставленням до суб'єкта взаємодії [244]. Якщо вчинки, дії суб'єктів міжособистісних відносин співвідносяться з їхніми внутрішніми бажаннями, узгоджуються з ціннісними орієнтаціями, співпадають із суспільними цінностями та нормами, суб'єкти зацікавлені взаємодією, то поведінка буде конструктивною: відповідальною, асертивною, доброзичливою, спрямованою на підтримку, допомогу та продуктивне співробітництво. Однак, якщо вчинки та дії суб'єктів міжособистісних відносин не відповідають їхнім внутрішнім потягам, розбіжні з соціальними та ціннісними орієнтаціями, нормами, то така поведінка буде деструктивною: прояв безвідповідальності, байдужості, агресивності чи пасивності.

Безпосереднє практичне значення у контексті дослідження проблеми формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи мають наукові висновки О. Бодальова, О. Киричука, І. Котова, М. Обозова, Г. Саллівана. Науковці, надаючи вихованню міжособистісних відносин вирішального значення, підтверджують важливу

для педагогіки закономірність: виховання міжособистісних відносин – потужний чинник, що детермінує формування різних складових у внутрішній структурі особистості та її розвиток. Як справедливо зауважує Г. Салліван, міжособистісні відносини є детермінантою психічної й особистісної еволюції людини, оскільки вона не може бути ізольована від соціуму і відносин з людьми [295, с. 10]. Розкриваючи механізм виховного впливу на особистість, дослідники акцентують увагу на тому, що міжособистісні відносини визначають характер її світосприйняття, емоційного стану, учинків у тих сферах буття, котрі виходять за межі безпосередньої міжлюдської взаємодії.

Очевидно, що міжособистісні відносини є інтегральною складною динамічною категорією, якою охоплюється широкий діапазон різноманітних складових, що тією чи іншою мірою впливають на їх характер. Тим самим, це спричинює наявність у науковій літературі чималої низки класифікацій міжособистісних відносин. Однак, як зазначає Є. Ільїн [71, с. 194], класифікація міжособистісних відносин є досить умовною. Узагальнення підходів авторів дозволяє репрезентувати класифікацію міжособистісних відносин найбільш повно (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Узагальнена класифікація міжособистісних відносин

Аспект міжособистісних відносин, що взятий за основу	Автори	Види міжособистісних відносин
1	2	3
<i>Емоційні прояви суб'єктів</i>	<i>за переважанням емоцій або розуму в міжособистісних відносинах</i> Г. Андреева [6], Є. Ільїн [71], Р. Немов [145]	<ul style="list-style-type: none"> • <i>раціональні</i> – засновані на розрахунку і розумі, установлюються й розвиваються, виходячи з очікуваної або реальної користі; • <i>емоційні</i> – засновані на суб'єктивних оцінках людей, їх індивідуальному сприйнятті оточення.

1	2	3
	<i>за модальністю емоційних проявів</i>	
	В. Іванов [68] І. Сайтарлі [208]	<ul style="list-style-type: none"> • кон'юнктивні (з'єднуючі); • диз'юнктивні (роз'єднуючі); • нейтральні (індиферентні); • суперечливі (амбівалентні). • позитивної спрямованості психічної активності людини (ті, що зближують, об'єднують людей); • негативної спрямованості психічної активності людини (ті, які розділяють, роз'єднують людей).
	<i>за емоційною формою прояву</i>	
	В. Мерлін [127]	<ul style="list-style-type: none"> • емоційні; • ділові; • ціннісно-орієнтаційні
Позиція суб'єктів	<i>за позицією партнерів</i>	
	А. Журавльов [61], В. Куніцина, Н. Казарінова [106], В. Погольша [175]	<ul style="list-style-type: none"> • відносини домінування – у таких відносинах одна людина є домінуювальною, а інша їй підкорюється; • відносини залежності – один з учасників залежить від іншого тою чи іншою мірою; • рівноцінні відносини – учасники мають рівні права, є рівноправними суб'єктами відносин.
	<i>за направленістю</i>	
	Г. Андрєєва [6], Н. Обозов [153], Н. Ничкало, Т. Говорун [148]	<ul style="list-style-type: none"> • горизонтальні – відносини між людьми рівного статусу (здобувач вищої освіти – здобувач вищої освіти, викладач – викладач); • вертикальні – складаються між керівником і підлеглим (здобувач вищої освіти – викладач, куратор – здобувач вищої освіти); • діагональні – відносини між керівником одного підрозділу з підлеглим іншого (декан одного факультету – здобувач вищої освіти іншого).

1	2	3
	<i>за соціальним статусом учасників</i>	
	Г. Андрєєва [6], Р. Немов [145]	<ul style="list-style-type: none"> • <i>відносини керівництва</i> – нерівноправні відносини, в яких одна людина (лідер або керівник) має більше прав, ніж інша – наступна за ним або підпорядкована їй; • <i>відносини підпорядкування</i> – нерівноправні відносини, в яких одна людина (підлегла) має менше прав, ніж інша – наступна попереду або є її керівником.
	Є. Ільїн [71]	<ul style="list-style-type: none"> • <i>субординаційні</i> – нерівноправні відносини між людьми, що мають різний соціальний статус (займають різні посади в організації, колективі) або різне становище в суспільстві; • <i>паритетні (координаційні)</i> – рівноправні відносини, в яких кожен учасник самостійна незалежна особистість.
Мета людини щодо встановлення міжособистісних відносин	Г. Андрєєва [6]	<ul style="list-style-type: none"> • <i>первинні</i> – базові, довгострокові і стійкі відносини, що засновані на сильних, глибоких емоційних зв'язках, на почутті особистої прихильності або відданості один одному; • <i>вторинні</i> – відносно короткочасні, поверхневі; характеризуються обмеженим досвідом взаємодії людей один з одним і відсутністю чітких правил взаємодії.
Взаємодія суб'єктів	<i>за характером взаємодії</i>	
	Г. Андрєєва [6], Є. Ільїн [71], Р. Немов [145]	<ul style="list-style-type: none"> • <i>офіційні (формальні)</i> – виникають на посадовій основі, мають правову основу, притаманна низька емоційність; • <i>неофіційні (неформальні)</i> – складаються між людьми на базі особистих інтересів, не обмежені офіційними межами; проявляються в симпатії та антипатії, взаємних оцінках, авторитеті тощо.

1	2	3
	В. Бойко, О. Ковальов, В. Панферов [24]	<ul style="list-style-type: none"> • наступальні; • офіційно-авторитарні; • взаємноступливі й взаємновимогливі; • шанобливо-вимогливі; • дружньо-довірливі; • взаємноуважні.
	<i>за метою і спрямованістю взаємодії</i>	
	В. Бойко, О. Ковальов, В. Панферов [24]	<ul style="list-style-type: none"> • зовнішньо-спрямовані; • диференційовано-спрямовані; • особистісно-спрямовані.
	<i>за змістом взаємодії</i>	
	В. Бойко, О. Ковальов, В. Панферов [24]	<ul style="list-style-type: none"> • односторонньо-репродуктивні; ситуативні; • негативні; • гармонійно-репродуктивні; обмежено-евристичні; позитивні; • гармонійно-творчі; • дослідницькі.
	<i>за ступенем пов'язаності спільною роботою у процесі міжособистісної взаємодії</i>	
Г. Андрєєва [6], Я. Коломінський [89], Є. Ільїн [71], Р. Немов [145]	<ul style="list-style-type: none"> • ділові – виникають у зв'язку зі спільною роботою людей (справою, яка їх об'єднує) або з її приводу • особистісні – відносини, що складаються між людьми незалежно від виконуваної ними роботи, в основі яких лежать почуття, які люди відчувають один до одного. 	
Валентність, ставлення до іншого	А. Журавльов [61], В. Куніцина, Н. Казарінова, В. Погольша [106]	<ul style="list-style-type: none"> • позитивні (гармонійні, конструктивні) – встановлені на взаємних симпатіях, задовольняють обох учасників; • негативні (дисгармонійні, деструктивні) – нестійкі; суб'єкти таких відносин мають різну спрямованість, що призводить їх до швидкого завершення; • суперечливі – погляди, цінності, моральні норми їх учасників суперечать один одному; нестабільні; • байдужі (поверхневі) – учасники нейтрально ставляться один до одного і до їх відносин.

1	2	3
Дистанція між суб'єктами	С. Духновський [54], Л. Куліков [104]	<p style="text-align: center;"><i>за близькістю-віддаленістю</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>гармонійні</i> – розкривається через узгодженість (досягнення єдності) і стрункість (правильне співвідношення між своїми частинами) – являє собою взаємну задоволеність відносинами, постійний діалог, відкритість, ціннісну спрямованість один на одного; • <i>дисгармонійні</i> – характеризуються повною відсутністю взаєморозуміння, довіри, несприятливим чуттєвим тоном і, відповідно, дистанцією, яка не відповідає ситуації міжособистісної взаємодії.
		Є. Льїн [71], А. Журавльов [60], Н. Обозов [153], В. Куніцина, Н. Казарінова, В. Погольша [106]
Міра стійкості та еластичності	Р. Шакуров [258]	
Конструктивність міжособистісних відносин	К. Юнг [264]	<ul style="list-style-type: none"> • <i>відносини партнерства (комплементарні)</i> – є гармонійними, спрямовані на взаємозбагачення людей, які беруть у них участь; • <i>відносини подібності</i> – є конструктивними, передбачають кількісну і якісну схожість у відносинах; ґрунтуються на тому, що людям властиві певні риси, подібні до інших людей (кількісна подібність), а може бути одна подібна риса, але виражена досить сильно (якісна подібність); • <i>відносини протилежності</i> – деструктивні, оскільки тримаються на неподібності партнерів і характеризуються високим рівнем напруженості, що призводить до асиметричності таких відносин, а часто й до їх розриву; • <i>ділові відносини</i> – конструктивно-деструктивні відносини; можуть бути рівними, спокійними, скріпленими певною угодою, а можуть проявлятися у протилежних виявах.

Джерело: розроблено на підставі аналізу наукових джерел

Перспективною в дослідницькому полі є теза, що однією з важливих характеристик міжособистісних відносин є *дистанція* (близькість-віддаленість) між взаємодіючими суб'єктами, за якою їх класифікують на гармонійні та дисгармонійні.

Принагідно зауважити, що зміна дистанції в негативну для суб'єкта сторону, а також невідповідність дистанції ситуації міжособистісної взаємодії призводить до дисгармонії міжособистісних відносин. Як з'ясовано, у словнику російської мови іншомовна частина «дис-» позначає поділ, відділення, заперечення і надає лексемі, до якої додається, негативний або протилежний зміст. Відповідно, дисгармонія визначається як неузгодженість, порушення злагоди чогось (когось) з чимось (кимось) [155].

Особливо ціннісного значення в контексті дослідження набувають судження С. Духновського, який, говорячи про гармонійність-дисгармонійність як інтегральний показник емоційного фону міжособистісної взаємодії, під дисгармонією розуміє рух у зворотному напрямку. До характеристик дисгармонійних міжособистісних відносин автор відносить: переважання віддаляючих почуттів (самотність, неприязнь, злість, заздрість, провина, сором, образа) над зближуючими; відсутність довіри, розуміння, емоційної близькості; напруга і дискомфорт, що виникають у процесі спільної діяльності й активності; відчуженість, конфліктність й агресивність у відносинах; переживання самотності суб'єктами відносин; неточність, некоректність і необ'єктивність оцінки (сприйняття, розуміння) людьми одне одного; виражена співзалежність у відносинах, яка веде до переживання суб'єктивного неблагополуччя і незадоволеності відносинами [56]. Слід зазначити, що коли протилежності цілого не можуть розвиватися одночасно, з'являється дисгармонія навіть там, де гармонія вже існувала, тобто одна із частин цілого стає домінуючою та розвивається за рахунок іншої чи інших [130, с. 200].

Отже, міжособистісні відносини здобувачів вищої освіти є інтегральною системою емоційно забарвлених зв'язків особистості з іншими людьми, які можуть виражатися в дуальному знаковому вимірі (позитивно – негативно)

у діях, реакціях і переживаннях індивідів, відображають їхні основні потреби й інтереси та детерміновані просторовими, часовими обмеженнями й відносно низьким ступенем вибірковості суб'єктів міжособистісної взаємодії, а здійснення відповідних едукативних впливів на особистість має забезпечити досягнення нею гармонії у міжособистісних відносинах.

Щодо феномена «гармонія» (від грець. *harmonia* – зв'язок, співзвучність, узгодженість, врівноваженість, співрозмірність, злагодженість), то в широкому значенні його трактують як відображення різноманітних аспектів організованості цілого на протигагу хаосу та безпорядку як проявів дисгармонії [183].

Принагідно зауважити, що прикметник «гармонійні» (а, -е, -і), який є похідним від поняття «гармонія», в **Академічному словнику української мови** тлумачиться як, приємний для слуху; милозвучний; який знаходиться в чіткій відповідності з чим-небудь; сповнений гармонії (*див. гармонія*); заснований на принципах гармонії (*див. гармонія*) [219, с. 33]. Як слушно зазначає С. Муратов, гармонійними є узгоджені, пропорційні частки єдиного цілого, приведені у стан гармонії, де узгодженість – внутрішній стан об'єкта чи суб'єкта, а пропорційність – зовнішній прояв узгодженості, одна з кількісних оцінок гармонізації (динамічна ознака, що характеризує процес досягнення гармонії) і гармонії [138]. З огляду на зазначене, у контексті дослідження під гармонійними слід розуміти найвищу міру прояву емоційно-чуттєвого, духовного, морального, естетичного в міжособистісних відносинах, що уможлиблює встановлення зв'язків між індивідуально й психологічно відмінними людьми так, щоб не ліквідувати ці відмінності, а забезпечити їх об'єднання, у такий спосіб створивши умови для особистісного розвитку та зростання всіх їх учасників [76, с. 160].

Апріорі відомо, що «гармонія» від своєї природи є філософською категорією, розуміння якої в кожному історичному часовому проміжку пов'язане з проблемами космології, гносеології, етики, базисом яких є естетичні ідеали та уявлення про особистість, суспільство та світобудову.

Уперше лексема «гармонія» зустрічається у міфології давніх греків, де уявлення про гармонійність мали персоніфікований характер: в образах батьків Гармонії, бога війни Ареса та богині любові й краси Афродіти відобразились бачення філософів гармонії як дуальної категорії, у якій породжується і зливається два начала: любові та війни, краси й боротьби, що справило суттєвий вплив на усвідомлення вектора виховання у відповідному напрямі [297, с. 169; 277, с. 4].

Власне, Античність сформувала уявлення про гармонію (ідеал для людини, ідея для суспільства, що сприймається через гармонію розуму та відчуттів на рівні особистості й суспільства) як пайдею, що відображає духовні, моральні, етичні й естетичні імплікації [141]. Кожен із мислителів Античності зробив значний внесок у філософське осмислення таємничої сили гармонії. Так, у роботах Гомера гармонія – згода, договір, мирна подія. Алкмеон визначає її як рівновагу протилежно спрямованих сил. За вченням піфагорійців (уперше почали трактувати гармонію як єдність протилежностей) гармонія є синтетичним сполученням протилежностей: межі та безмежного, парного та непарного, однини та множини тощо [27, с. 28]. Геракліт заглибив поняття гармонії: пов'язана з боротьбою протилежностей і без боротьби немає гармонії; коли ворогуюче з'єднується – найпрекрасніша гармонія [215, с. 17]. Сократ стверджує, що досягти гармонії можна через внутрішній світ людини: тільки пізнавши себе, індивід здатен установити гармонію з навколишнім світом [245, с. 97]. Платоном було запропоноване універсальне тлумачення гармонії, яке творить розум, воля, відчуття, що об'єднані ідеєю добра [173]. Аристотель у поняття гармонії вніс міру – середина між крайнощами світу [245, с. 105]. Як підтверджує аналіз наукової літератури, давньогрецьке уявлення про гармонію стало фундаментальною основою для прийдешніх часових епох, кожній із яких властиві співзвучні погляди на даний феномен [27, с. 28].

Наприкінці ХХ століття уявлення про гармонію піддається іронічному, деструктивному поштовху редукції, змінити яке покликане ХХІ століття

шляхом відновлення втрачених духовних, моральних істин й окультурення суспільства [27, с. 29].

У сучасному евристичному вимірі гармонія трактується як: форма співвідношення, взаємодія протилежностей [284; 285]; поєднаність, узгодженість, упорядкованість, злагодженість, взаємна відповідність зв'язків між складовими частинами цілого [38, с. 111; 224, с. 8]; частина прекрасного, компоненти і прояви якої внутрішньо збалансовані між собою та створюють досконалу цілісність [148]; установка культури, що орієнтує на осмислення світобудови (як у цілому, так і її складових зокрема) і людини з позиції розуміння їх глибинної внутрішньої упорядкованості [223, с. 13]; баланс, рівновага між відчуттям власної значимості та відчуттям спільності, тобто передбачає реалізацію як зовнішніх (тілесних), так і внутрішніх (духовних) потенцій людини [104].

Практичне значення для дослідження проблеми формування гармонійних міжособистісних відносин у майбутніх учителів початкової школи становить екзистенціальний підхід до розгляду поняття «гармонія», відповідно до якого гармонія в людському існуванні є не категорією, а насамперед ставленням [117]. З позиції екзистенціалізму, гармонія не може бути байдужою або неважливою, адже, гостро переживаючи суперечливість власного існування, людина цілеспрямовано, а іноді й неусвідомлено прагне до гармонії як у внутрішньому світі, так і в зовнішньому, зокрема у відносинах з іншими. Джерел протиріч на шляху до гармонії у житті людини безліч, а де є протиріччя, там можлива конфронтація. Тож, зовнішня і внутрішня енергія міжособистісних відносин можуть існувати лише взаємодіючи і врівноважуючи одна одну. Однак ця рівновага не може бути абсолютно стійкою, оскільки в цьому випадку виключається рух і розвиток [49]. Екзистенціалісти запевняють, що будь-яке протиріччя, конфлікт енергій у міжособистісних відносинах потенційно містить можливість конструктивного розвитку та позитивного вирішення і веде особистість до гармонії [27, с. 30].

Під час аналізу сучасної наукової літератури з'ясовано, що феномен «гармонія» дослідники розкривають через такі поняття, як: «краса», «благополуччя», «духовність» [27, с. 30]. Так, європейськими філософами гармонія розглядається паралельно з поняттям *краси*, яке трактують як соціально-філософський феномен, пропущений крізь екзистенційність людського буття, що поєднує в собі етичні й естетичні, філософсько-антропологічні її виміри, охоплює тілесні, духовні, душевні й екзистенційно-комунікативні модуси буття, а відтак – вона може бути не лише зовнішньою (красою людського тіла), а й внутрішньою (соціально-моральною) [97]. До того ж, внутрішня краса, яка проявляється в соціально-моральному вимірі людського буття, вміщує в собі основні якості людини, такі як досконалість, виразність, завершеність, а також, красу вчинків, поведінки у міжособистісних відносинах [27, с. 30].

Досліджуючи гармонію в суб'єктивному руслі, Л. Куліков указує на те, що вона є переживання *благополуччя* в духовному (відчуття причетності до духовної культури суспільства, усвідомлення відношення до багатств духовної культури, можливість приймати ті чи інші вищі цінності й вільно слідувати їм, переживати духовну єдність з іншою людиною, певною спільнотою людей або всім людством), психологічному (душевний комфорт, який являє собою злагодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги), вітальному (гарне фізичне самопочуття, тілесний комфорт, відчуття здоров'я, задовільний фізичний тонус індивіда) і соціальному (задоволеність особистості своїм соціальним статусом, міжособистісними відносинами тощо) його аспектах [104]. Водночас, благополуччя є узагальненим і відносно стійким, особливо значущим для особистості переживанням, яке характеризується сприятливим психічним станом і сприяє узгодженню протікання психічних процесів, успішній поведінці, підтримує психічне й фізичне здоров'я людини, а отже, справедливо розглядається дотично до поняття гармонії [27, с. 30–31].

Крізь призму *духовності* поняття «гармонія» є прийняттям людиною самої себе, своєї індивідуальності, її самоототожненням зі світом, надбанням найкращих загальнолюдських рис, цінностей, принципів, досягненням досконалості та краси, результатом вияву яких є гармонійне співіснування у світі людей [27, с. 30]. Г. Шевченко наголошує на тому, що духовність є відбиттям внутрішньої гармонії людини, натхненням душі, великої Мудрості, внутрішньої сили особистості, яка вміщує в собі красу й узгодженість світу, єдність думок, почуттів і вчинків, моральні імперативи [261, с. 4]. Слід акцентувати, що духовність – це цілісний, синергетичний процес перетворення самого себе в пошуках вищих цінностей, і тільки за таких умов людина у своїх відносинах зі світом, природою, іншими людьми стане діяти усвідомлено, натхненно та прекрасно, що виведе її на шлях гармонії [135, с. 95]. Із погляду М. Роганової, реалізація духовних потенцій людини полягає в необхідності жити, творити відповідно до ідеалів істини, добра та краси, а духовність є показником рівня міжлюдських відносин, почуттів, морально-естетичної громадянської позиції, здатності особистості до співпереживання та милосердя [196, с. 102]. Забезпечення духовного розвитку особистості не лише вивіщує її духовно, а й сприяє досягненню людиною гармонії як у внутрішньому, так і в зовнішньому світі [27, с. 31].

Отже, духовність є сукупністю всіх функцій свідомості, а також розуму, почуттів, волі, індивідуальних рис індивіда і проявляється в стійких загальнолюдських моральних цінностях, позитивному світогляді, ідейних переконаннях, ідеалах, гуманних учинках, які спрямовують діяльність людини на досягнення істини, добра, краси й любові у процесі самовдосконалення. Вона нівелює аморальне начало людської істоти, натомість наділяючи її найкращими людськими властивостями, які дозволяють віднайти гармонію у собі, жити в гармонії одне з одним і світом у цілому.

Зазвичай гармонія реалізується у трьох сферах: віра в ідеали моралі, що веде до злагоди, внутрішнього душевного комфорту; через дотримання моральних принципів уможлиблюється досягнення гармонії з Абсолютом

Добра, тобто Богом; гармонія у відносинах індивіда з іншими людьми та навколишнім середовищем [187]. При цьому внутрішня гармонія неможлива без гармонійних зв'язків у соціумі [103].

Отже, у міжлюдських відносинах гармонія досягається завдяки дотриманню християнського постулату: стався до ближнього свого так, як би ти хотів, щоб інші ставилися до тебе. Даний життєвий принцип передбачає передусім визнання рівності людей, ставлення до особистості як найвищої цінності і є основою утвердження людського в людині та власної гідності. У цьому ключі видається справедливим уживання лексеми «гармонія» для позначення найвищого рівня духовних, моральних, етичних, гуманних проявів у міжособистісних відносинах так само, як і у світі, освіті, культурі, розвитку особистості. На рівні міжособистісних відносин гармонія – це рух у напрямку до істини, блага, краси, духовності, моральності, дотримання етичних норм та комфортного співіснування у світі людей.

Постає очевидним, що проблема гармонійних міжособистісних відносин є складною за напрямами, підходами й аспектною наукових пошуків. Так, в усі часи, досліджуючи проблему міжособистісних відносин, науковці безпосередньо чи опосередковано вказують на необхідність здійснення едукативних впливів з метою формування та розвитку означеного явища в особистості.

Педагогічні орієнтири простежуються у тезисах Сократа (серед життєвих цілей людини головною має бути моральне самовдосконалення задля добра й істини, що забезпечить усунення протиріч між особистісним і суспільним буттям [132, с. 89]), А. Камю (відносини між людьми припускають напруженість, конфронтацію і конфлікти, що призводять до спроб зблизитися один з одним, зберегти повагу до людини, подолання яких дозволяє глибше пізнати свого партнера і самого себе [79, с. 418]), О. Назаренко (діалогічна взаємодія, морально-етичними засадами якої є любов, співчуття, відкритість іншому, розуміння, толерантність, прощення, повага, ненасильство, призводить до встановлення міжлюдських відносин найвищого рівня [143]),

О. Бодальова (зادля формування якісних міжособистісних відносин необхідно здійснювати ненав'язливий, однак посильний вплив на свідомість особистості, навчити її керувати розвитком відносин з іншими людьми і вміти їх корегувати [23, с. 65–66]) та інших.

Судження мислителів указують на те, що здавна людство прагне відшукати ефективні шляхи виховання молодого покоління не лише як гармонійних особистостей, а й навчити їх установлювати та налагоджувати міжособистісні відносини задля власного життєтворення.

Із погляду Т. Аболіної, В. Білоусової, Л. Волченко, М. Горлача, В. Єфименко, О. Лінчук, В. Малахова міжособистісні відносини мають являти собою «практичну форму існування моральності», тобто дії, учинки та поведінка людини має відповідати законам *морального добра* [47, с. 408; 58, с. 194; 119, с. 118]. У цьому руслі слушно звучить судження М. Горлача, що моральне добро це є ніщо інше, як гармонія особистості й суспільства, єдність прагнень усіх людей і кожного зокрема, задоволення бажань усякої людини та відповідність інтересів суб'єктів взаємодії [47, с. 517]. Як справедливо наголошує В. Білоусова, моральне добро, реалізоване у міжособистісних відносинах, проявляється у моральності вчинків і дій особистості стосовно іншої: увічливості, тактовності, толерантності, емоційній стриманості, доброзичливості, чуйності, делікатності, підтримці, турботі, готовності до дієвої допомоги [21, с. 189–190]. Із цих міркувань, головною місією виховання особистості постає усесильне сприяння вираженню істинних глибинних моральних почуттів людини; стимулювання особистостей до здійснення рефлексії; забезпечення комфортної атмосфери спілкування; пробудження доброзичливого, людського ставлення до суб'єкта міжособистісної взаємодії [41, с. 115–118].

Отже, забезпечити формуванню гармонійних міжособистісних відносин можна за умови здійснення едукативних впливів на особистостей завдяки пропагуванню моральності, розвитку моральних почуттів і позитивно-емоційного ставлення, звичок моральної поведінки, особистісних якостей,

таких як відповідальність, чесність, справедливість, порозуміння, щирість, людяність й інших.

У педагогічній науці інтерес до вивчення проблеми міжособистісних відносин у сфері виховання з'являється наприкінці XVIII століття, а в другій половині XIX століття чітко простежується напрям, який звертається до вивчення соціальної сторони життєдіяльності здобувачів освіти. Педагогіка, переважно в силу її недостатнього зв'язку з філософією та психологією, міжлюдські відносини досліджувала повільно, із суттєвими труднощами суб'єктивного й об'єктивного характеру, проте вагоме значення даного феномена в навчанні та вихованні визнавалося.

Прогресивні ідеї щодо досягнення гармонії у міжособистісних відносинах знаходимо в теоріях навчання та виховання таких педагогів, як Й. Песталоцці (природовідповідна теорія), М. Монтесорі (естетична педагогічна система), Р. Штайнера (вальдорфська педагогіка), А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського (гуманістичний підхід), Л. Виготського, Г. Костюка, О. Лазурського, К. Платонова, В. Рибалки (особистісний підхід), М. Щетініна («Школі радості»), В. Шаталова (психолого-педагогічний підхід), Ш. Амонашвілі (гуманно-особистісна педагогіка «Школи життя»), М. Палтишева (педагогічна гармонія) й інших [183, с. 35].

За останнє десятиліття проблемі гармонійних міжособистісних відносин присвячено низку фахових статей і написано ряд дисертаційних праць, у яких безпосередньо чи опосередковано різною мірою висвітлено виховні аспекти проблеми дослідження. Серед таких слід виділити: Г. Бондаря (сутність та структура формування гуманістичного світогляду майбутнього учителя), В. Дуб (соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку гармонійних міжособистісних відносин студентів-переселенців), В. Коваль (виховання культури міжособистісних відносин здобувачів вищої освіти університету у позааудиторній діяльності), Т. Коломієць (особливості емпатійної міжособистісної взаємодії), В. Кузьмича (виховання гуманного відношення до людини в здобувачів освіти педагогічних університетів), В. Кушнір

(виховання краси вчинку здобувачів вищої освіти в освітньому середовищі), О. Маріної (формування міжособистісних відносин студентів-першокурсників в едукативному процесі педагогічного університету), Н. Мирончук (формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності), Л. Потапюк (система цінностей як найвищий регулятор соціальної поведінки людини), Н. Руденко (формування міжособистісних взаємин здобувачів вищої освіти вищих технічних навчальних закладів у позанавчальній виховній роботі на засадах гендерного підходу), Т. Пернарівської (формування в здобувачів вищої освіти готовності до гармонізації міжособистісних відносин у позааудиторній діяльності), М. Савчин (особливості міжособистісної взаємодії суб'єктів навчання), А. Харківської (педагогічні умови формування гармонійних відносин між суб'єктами освітнього процесу), О. Яструб (формування культури міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів початкової школи в позааудиторній роботі) та інших.

Грунтовний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження засвідчує наявність незначної кількості дефініцій поняття «гармонійні міжособистісні відносини». Із погляду О. Зотової гармонійні міжособистісні відносини – такі, що приносять задоволення їх учасникам, характеризуються захищеністю (відсутність деформацій, порушень і труднощів), а також толерантністю, даючи змогу реалізувати духовно-психічний потенціал суб'єкта в процесі життєдіяльності, зберегти його цілісність [63, с. 64]. У дисертації Т. Пернарівської знаходимо наступне визначення: «гармонійні міжособистісні відносини» – це відносини, які характеризуються стабільністю, передбачають тривалу взаємодію між її учасниками, викликають позитивні почуття, є комфортними для обох сторін» [168, с. 26].

Ціннісним в аспекті проблеми дослідження є погляд С. Духновського, який інтерпретує гармонійні міжособистісні відносини як залучення учасників цих відносин до самоцінного контакту, що передбачає відкритість, орієнтацію одне на одного, постійний діалог, турботу про благополуччя суб'єкта взаємодії,

відмову від будь-якого маніпулятивного контролю та прагнення переваги над іншими, обопільне задоволення відносинами [55, с. 16]. Визначення автора акцентує увагу на самоцінному контакті суб'єктів міжособистісних відносин. Очевидно, що гармонійність міжособистісних відносин досягається за умови незалежності контакту між людьми від впливу якихось обставин, чиїхось дій.

Отже, для гармонійних міжособистісних відносин є характерною тривала комфортна міжособистісна взаємодія на основі самоцінного контакту, дотримання норм і правил спілкування, прояву позитивно-емоційних ставлень її суб'єктів один до одного, де кожна з особистостей володіє внутрішнім світом, усвідомлює унікальність іншого та проявляє духовні, моральні, гуманні якості в реальних ситуаціях міжособистісної взаємодії та, беззаперечно, є значимою одна для одної.

Слід наголосити на тому, що гармонійність міжособистісних відносин може проявлятися різною мірою, на що впливає світогляд людини, її цінності, переконання, особистісні якості, наявність узагальнених морально-етичних і знань у контексті дослідження, розуміння власної сутності та внутрішнього світу іншої людини, усвідомлення різноманітності емоцій і почуттів та вміння володіти ними, духовна вихованість індивіда, характер ситуації міжособистісної взаємодії тощо. Ідеться про те, що «жити серед людей» – це є мистецтво: «це все одно, що ходити в казковому саду, де навколо тебе найтонші пелюстки квітів з тремтячими краплями роси, і треба так іти й так торкатися до квітів, щоб не впала жодна крапля» [234, с. 157]. Отже, виховні впливи на особистостей мають здійснюватися невимушено, поступово вибудовуючи фундамент людяності, моральності, гуманності із духовних цеглинок, розкриваючи потенціали особистості, пробуджуючи внутрішню енергію, надихаючи до активних дій, у результаті чого встановлення гармонійних міжособистісних відносин винищиться до рівня особистісних потреб, світоглядних переконань, ідеалів і стане реальністю.

Важливість педагогічної роботи у формуванні гармонійних міжособистісних відносин педагоги пояснюють і тим, що будь-який навчальний

колектив володіє виховною функцією, яка проявляється в передачі особистості деяких властивих йому якостей, що мають місійний характер у житті [151, с. 19]. Дана теза підтверджує дві закономірності: негативний досвід міжособистісної взаємодії на попередніх етапах життя гальмує та ускладнює процес формування гармонійних міжособистісних відносин у закладі вищої освіти; тривалий негативний досвід міжлюдських відносин у період студентства перешкоджає молодій людині встановлювати гармонійні міжособистісні відносини в майбутньому, комфортно відчувати себе у виробничому колективі та самореалізовуватися як в особистій, так і в професійній сфері.

Послугуючись педагогічною теорією та практикою можна стверджувати, що цілісною платформою задля ефективного формування гармонійних міжособистісних відносин студентської молоді в освітньому процесі закладів вищої освіти, невід'ємним магістральним орієнтиром якого є не лише оптимальне засвоєння фундаментальних професійних знань, а й гармонійний розвиток і виховання особистості нової генерації, що забезпечує становлення морального, духовного, культурного, гідного громадянина суспільства і соціуму [134; 186; 253; 260]. При цьому А. Чаговець, справедливо наголошує на основах гармонійного формування особистості – здорове тіло (тілесність) і краса людської душі (духовність) [253, с. 28].

У такому контексті видаються значущими погляди В. Ананьєва, який підкреслює необхідність усесильного сприяння розкриттю та реалізації усіх потенціалів особистості, до яких відносить наступні [4]:

- *розумовий*: здатність людини розвивати інтелект і користуватися ним; здобувати знання і втілювати їх в життя; не страждати від власних знань, а вчитися пристосовувати цей інструмент для власного вдосконалення і вдосконалення інших;
- *вольовий*: здатність людини до самореалізації; ставити цілі і досягати їх, обираючи адекватні засоби;

- *чуттєвий*: здатність людини конгруентно виражати свої почуття, розуміти і безоціночно погоджуватися з почуттями інших; елімінувати (виключити) почуття провини, страху, жалості, невпевненості в собі;

- *тілесний*: здатність розвивати фізичне самопочуття та здоров'я, усвідомлювати власну тілесну красу як властивість особистості; прийняти своє тіло;

- *суспільний*: здатність людини оптимально адаптуватися до мінливих соціальних умов; прагнути до підвищення рівня культури спілкування, соціального інтелекту, комунікативної компетентності; почувати себе приналежною до людства;

- *креативний*: здатність людини до творчої активності, уміння творчо самовиражатися в житті, виходити за рамки обмежуючих стереотипних знань; нестандартно мислити і вирішувати будь-які життєві завдання шляхом розвиненої довіри до своєї творчої сутності; генерувати оригінальні ідеї, не боячись «переступати» встановлені кимось межі, надавати довершеного вигляду продуктам власного мислення;

- *духовний*: здатність розвивати свою духовну природу, висловлювати і втілювати вищі цінності, такі як добро, краса, ідеал, віра, співчуття, доброзичливість, справедливість, каяття, тактовність, а не декларувати їх.

Приведення всіх внутрішніх потенціалів людини у стан рівноваги й узгодженості створює міцне ядро всебічно здорової, гармонійної особистості, здатної приходити до стану гармонії в усіх сферах життєдіяльності, а отже, і встановлювати та підтримувати гармонійні міжособистісні відносини.

Узагальнення напрацювань учених різних наукових напрямів дозволяє дійти висновку, що проблема гармонійних міжособистісних відносин у науковому дискурсі привертає увагу на рівні філософії, психології та педагогіки протягом багатьох століть, де відслідковується не прямо, а опосередковано. За різних часів формування досліджуваного явища в освітньому процесі визнавалося важливим та актуальним, інтенсивність його

вивчення зростала, однак і до сьогодні залишається висвітленим досить аспектно.

Отже, логічне міждисциплінарне інтегральне дослідження проблеми гармонійних міжособистісних відносин забезпечує якнайкраще усвідомлення базових понять «відносини», «міжособистісні відносини», «гармонія» й дозволяє трактувати феномен «гармонійні міжособистісні відносини майбутніх учителів початкових класів» як інтегроване особистісне утворення, яким відображається спроможність молодих людей до самоцінного контакту й виражається в ціннісному, емоційно-чуттєвому ставленні до іншого й самого себе, виявленні духовно-інтелектуальної сутності особистості й дотриманні нею моральних, етичних принципів, норм поведінки в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Для більш ґрунтовного усвідомлення й осмислення процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи, для підвищення ефективності взаємодії школи та сім'ї, доцільним буде неодмінно також зупинитися на вихованні культури гендерних відносин у молодших школярів, оскільки все вищезазначене має безпосередньо спільні зв'язки і впливає на підвищення рівня едукції майбутніх учителів початкової школи.

2.4. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів як психолого-педагогічна проблема

Уходження України до Європейського освітнього простору ставить нові вимоги до навчання та виховання молодого покоління, яке повинне наслідувати кращі досягнення національної та світової культури як в інтелектуальній сфері, так і у формуванні моральності, збереженні фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я нації. Однією з важливих педагогічних проблем,

що постає перед сучасною школою, є виховання молодого покоління з урахуванням гендерного підходу. У Законі України «Про збереження рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» [150], Конституції України (стаття 24) [105], Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок [103] та Наказі Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» (2009 р.) [148] приділено значну увагу вимогам до навчання та виховання молодого покоління щодо їхньої відповідності принципам забезпечення рівних прав та можливостей школярів обох статей.

У сучасній педагогічній теорії та практиці посилюється інтерес до проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій у контексті формування культури гендерних відносин. Вивчення та аналіз питання виховання культури гендерних відносин дозволили встановити, що науковцями проводились психолого-педагогічні дослідження, присвячені різним аспектам означеної проблеми [18]. Це питання частково досліджується представниками різних наук, зокрема філософами (А. Річ, Р. Унгер, Г. Рубин), психологами (Г. Гейманса, М. Мід [121], Х. Томпсон [194], Л. Холлінгворс, Х. Дойч, Дж. Лампл де Грут [43] та інші), соціологами (Д. Жилкін, І. Каширська [93], І. Кльоцина [98], Т. Титаренко та інші), правознавцями (В. Близнюк [17], Ш. Берн [11], Т. Василевська [20], Л. Виноградова, Н. Грицяк, Г. Даудова, О. Дашковська, А. Заєць та інші).

Незважаючи на це, підготовка здобувачів вищої освіти у педагогічних закладах вищої освіти до виховання культури гендерних відносин в учнів різного віку, зокрема молодшого шкільного, не була темою окремого дослідження. Актуальність проблеми виховання культури гендерних відносин підсилюється зафіксованими вченими-гендерологами докорінними змінами у взаєминах між статями в суспільстві, які пов'язані з історичною трансформацією соціальних ролей, їх значення в культурі.

Одним із найважливіших завдань сучасної системи виховання є забезпечення розуміння правил та норм взаємин жінок і чоловіків. Роль закладів системи освіти в даному процесі визначена Наказом Міністерства

освіти і науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» (2009 р.), у якому зазначено, що першочерговим завданням є підготовка навчальних програм, підручників і посібників з урахуванням гендерного підходу у вихованні хлопчиків і дівчат у дусі поваги до прав і можливостей статі та вільного волевиявлення особи [148].

Гендерні аспекти дитинства виступають об'єктом досліджень у галузях психології та педагогіки. У науковій літературі констатуються відмінності між хлопчиками і дівчатками в темпах і якості інтелектуального розвитку, емоційної реактивності, мотивації діяльності й оцінювання досягнень, у поведінці. Кожен індивід має розвиватися як представник конкретної статі. Дитина в процесі соціалізації засвоює комплекс норм, правил, моделей поведінки, що наближають її до прийнятих у суспільстві зразків жіночого або чоловічого, сприяють формуванню відповідних якостей особистості. Так дитина набуває базових гендерних характеристик [34].

Ознайомлення з розробленими теоріями формування гендерної ідентичності та поведінки сприяє більш глибокому вивченню, осмисленню і розумінню цього важливого питання. Так, теорія ідентифікації Адлера, що представлена в межах психоаналізу, спирається на емоції і наслідування та вказує на несвідому імітацію дитиною поведінки представника своєї статі [3]. У той же час, біхевіорист Джон Уотсон виділяє механізм соціального навчання, при якому гендерні ролі формуються завдяки позитивному (заохочення) або негативному (покарання) підкріпленню з боку зовнішнього середовища. Процес навчання в цьому науковому напрямі розглядається як основний, хоча і не єдиний елемент, який формує почуття гендерної приналежності [25].

Відомий швейцарський психолог і педагог Жан Вільям Фріц Піаже в межах своєї концепції про розвиток мислення дитини передбачає керівництво дитини своєю гендерною поведінкою на основі самовизначення, самостійного включення себе в одну з гендерних категорій [26]. У роботах І. Кона акцентується увага на тому, що в імітації і в спілкуванні вкрай важливий

відтінок їх подачі, соціальне підкріплення. У результаті цього відбувається закріплення певного стилю і поведінки як складових цілісного процесу засвоєння гендерних ролей [102].

Сучасна школа має завданням формувати цілісну систему універсальних компетентностей, а також досвід самостійної діяльності та особистої відповідальності учнів. У Концепції Нової української школи, Національній стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі [127] особлива увага приділяється ключовим компетентностям. Гендерна компетентність учнів є істотною складовою системи ключових компетентностей, оскільки сучасна освіта детермінується орієнтацією на розуміння їх унікальності як представників певної статі, орієнтацію на формування у них гендерної компетентності [104].

Молодший шкільний вік виступає початковим етапом соціалізації дитини, що реалізується в умовах закладу загальної середньої освіти. У молодшому шкільному віці закладаються настанови, ціннісні орієнтації, формуються зміст і структура мотиваційної сфери, статевої самосвідомості, ціннісне ставлення до сім'ї, що впливають на подальше життя чоловіка і жінки. Від своєчасності та повноти виховання культури взаємин статей молодших школярів залежить упевненість дітей у собі, цілісність переживань, стійкість ціннісних настанов, ефективність спілкування з людьми, ділових і сімейних взаємин [69].

Про важливість проблеми виховання культури гендерних відносин зазначається у вимогах нового Державного стандарту початкової освіти до завдань і змісту освіти школярів. Виховання культури гендерних відносин передбачає формування уявлень про відмінність чоловіків і жінок, норми і стереотипи у взаєминах і ставленні до осіб протилежної статі. Формування культури гендерних відносин у школі повинно реалізовуватися у всіх формах діяльності: урочній, позаурочній і самостійній роботі школярів [129].

За В. Кравцем, гендерне виховання – «процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне

суспільству ставлення людини до представників іншої статі» [106, с. 174]. Специфіка цього аспекту організації виховного процесу полягає у дослідженні людини як суб'єкта діяльності й тому для гендерного виховання, з одного боку, може бути використаний будь-який вид діяльності, а з іншого – спеціально організований особливий її вид. Так автор виділяє провідними завданнями гендерного виховання:

- ознайомлення молодших школярів з цінностями, нормами і правилами міжстатевого спілкування;
- формування адекватного розуміння дорослості (її змісту, істинних ознак, проявів і якостей);
- розкриття особливостей жіночої і чоловічої психології, а також відмінностей поведінки представників різної статі;
- формування у вихованців правильного уявлення про стосунки статей, які засновані на системі загальнолюдських і національних моральних цінностях [106, с.174].

Необхідно підкреслити особливе місце, що займає технологія гендерного виховання С. Вихор, що спрямована на формування в учнів гендерної культури, у межах якої гендерне виховання розглядається як неперервний педагогічний процес, який «не має завершених часових меж, а переходить з однієї стадії в іншу, що спрямовується на усвідомленні учнями цінності кожної статі, взаємодії на засадах гендерної рівності, власної гендерної ролі, пом'якшенні гендерних стереотипів» [24, с. 108]. Гендерною культурою учнів автор визначає результат засвоєння ними знань, цінностей і понять, результат формування їхнього власного ставлення до міжстатевої взаємодії, дотримання принципів гендерної культури демократичного суспільства та усвідомлення гендерних стереотипів, що забезпечує успішність взаємодії на засадах гендерної рівності.

У своїй роботі І. Євтушенко також визначила складові гендерної вихованості. Вона вважає, що гендерна вихованість дітей формується з єдності комунікативно-поведінкового, пізнавального, емоційного і ціннісного компонентів [55].

У молодшому шкільному віці (період від 6 до 10 років) дитина потрапляє до нового середовища розвитку – школи. Це супроводжується виникненням нових завдань з освоєння норм нового простору, налагодження спілкування з колективом однолітків, змінюється розпорядок дня.

Установлено, що увага сучасної психолого-педагогічної думки сконцентрована фактично на двох протилежних напрямках виховання з акцентом на фактор статі: традиційне, статево-рольове (Н. Афанасьєва, Д. Ісаєв, Т. Рєпіна, Л. Столярчук, Т. Хризман та ін.) і гендерне (Т. Говорун, С. Гришак, О. Кікінежді, В. Кравець, Л. Штильова та ін.). Це зумовило появу відповідної термінології: «статево-рольове виховання», «гендерне виховання», «гендерна соціалізація» та призвело до невизначеності окремих термінів – «гендерна культура», «гендерна вихованість» тощо [78].

Педагог В. Сухомлинський закликав так організувати діяльність учнівського колективу, щоб не було «спеціально чоловічих і спеціально жіночих видів діяльності». «Не повинно бути таких трудових взаємовідносин, щоб дівчатка обслуговували хлопчиків і звикали таким чином до ролі домогосподарки. Те, що треба робити в домашньому господарстві, однаково вміло й старанно повинні робити чоловіки і жінки. Коли і є якийсь розподіл у самообслуговуванні, то він має бути тимчасовим: сьогодні хлопці виконують одну роботу, завтра – іншу». Неодноразово він повторював, що не можна допустити того, щоб «жінки наші ставали освіченими, інтелектуально багатими рабинями», що є одним з «дуже важливих завдань школи». І далі: «Як вогню бійтеся, щоб дівчатка відчули: ми – слабші, наша доля – підкорятися». Закликаючи до чуйності і тактовності, В. Сухомлинський уважав неприпустимим для вихователя пояснювати ті чи інші позитивні чи негативні риси дитини приналежністю до тієї чи іншої статі, тим більше протиставляти дівчат хлопцям або навпаки [270, с. 209–218].

Наукове знання про суть виховання культури взаємин молодших школярів (гендерний аспект) полягає в розумінні його як цілеспрямованої педагогічної діяльності з розвитку цілісної динамічної освіти особистості,

що включає: уявлення про гуманні стосунки між хлопчиками і дівчатками молодшого шкільного віку, різні гендерні взаємини; ціннісне ставлення дівчат і хлопців до жінки, чоловіка та їхні гуманні взаємовідносини як цінності; толерантне ставлення до різних культур взаємин статей; накопичення особистісного досвіду позитивної статевої поведінки, заснованої на повазі, визнанні гідності обох статей, унікальності чоловічої/жіночої індивідуальності як суб'єктів взаємин, дозволяє визначити ціннісні орієнтири у вихованні молодших школярів (гендерний аспект).

Виховання культури гендерних відносин у молодших школярів не повинне будуватися на позиції протиставлення «хлопчик – дівчинка», необхідно шукати нові можливості для розвитку особистості дитини. Але слід зауважити, що створення гендерно-комфортного освітнього середовища можливо тільки при врахуванні статевих відмінностей дітей, що відповідає принципам гуманізації освітнього процесу й особистісно орієнтованого підходу [86, с. 110–113].

Отже, гендерне виховання в початковій школі має на меті формування у молодших школярів гендерної вихованості, що сприяє усуненню перешкод у спілкуванні хлопчиків і дівчат формуванню правильних взаємовідносин між ними. Організацію навчання з урахуванням гендерних особливостей дітей слід розглядати у якості потужного чинника поліпшення соціальної адаптації та психічного розвитку особистості.

На думку дослідників (В. Гайденко, Т. Дороніна, О. Луценко, І. Мунтян, І. Предборська О. Ярська-Смірнова), до основних перешкод до введення гендерного компонента у зміст загальної та професійної освіти належить прихований процес гендерної дискримінації. Гендерна нерівність в освіті існує в початковій, середній та вищій школі, при цьому переважна більшість педагогів навіть не здогадуються про це [50, с. 22–27]. Аналіз змісту навчального матеріалу для початкової школи, який представлено в дослідженні Т. Говорун та О. Кікінежді, свідчить про наявність 1 % відповідності змісту підручника гендерному підходу [40]. Згідно з ґрунтовним дослідженням

«Гендер у соціально-психологічному вимірі», здійсненого Т. Говорун та О. Кікінежді, професії чоловіків та жінок на сторінках сучасних українських шкільних підручників полярно різняться. Навчальний підручник, у змісті якого прослідковується гендерна стереотипізація, має прямий вплив на поведінку дитини. Школяр, намагаючись отримати інформацію про своє місце в навколишньому світі, спирається не тільки на власний досвід, а отримує знання, зокрема, із шкільних підручників. Дитина через підручник отримує настанови, цінності, гендерні орієнтири, які є характерними для різних статей, що в результаті призводить до набуття навичок, які необхідні для виконання гендерних ролей [40].

Зосереджуючи увагу на частоту звернення до гендерних стереотипів, у підручниках початкової школи було виявлено соціальні ролі, які виконують персонажі різної статі, вивчено розподіл сімейних обов'язків. Окремим питанням аналізу стало з'ясування фемінних/маскулінних якостей, що закріплюються у свідомості учнів початкової школи. Гендерні стереотипи умовно поділяють на три групи: 1. Маскулінність (чоловічий) – набір особистісних і поведінкових рис, відповідних стереотипу «справжній чоловік», мужність, упевненість у собі, владність; 2. Фемінінність (жінка) – набір особистісних і поведінкових рис, відповідних стереотипу «справжня жінка», м'якість, турботливість, ніжність, слабкість, беззахисність; 3. Андрогінність – змішані риси в чоловікові або жінці. Андрогінна особистість формується під впливом специфічних практик виховання [46].

Шкільні підручники є одним із джерел отримання інформації про соціальні ролі жінок і чоловіків, про норми поведінки, що прийняті в суспільстві. Постійний контакт молодших школярів із навчальною літературою у процесі навчання опосередковано сприяє засвоєнню цих образів.

Результат гендерного аналізу шкільних підручників початкової школи показав, що вони у своєму змісті містять гендерні стереотипи, які транслюють патріархальні уявлення про роль чоловіків і жінок у житті суспільства,

закріплюють за чоловіками сферу суспільного життя (робота, бізнес тощо), а за жінками – побутову сферу (дім, родина, діти тощо) [65].

Гендерні ролі є зразком чоловічої та жіночої поведінки, ознайомлюють із правами та обов'язками, які закріплено у відповідності до соціальних норм, тобто це вміння людини поєднувати у своїй поведінці індивідуальні гендерні відмінності з нормами і цінностями культури. Гендерні ролі формуються у процесі гендерного виховання. Гендерне виховання – це формування в дітей уявлень про справжніх чоловіків і жінок, а це необхідно для нормальної і ефективної соціалізації особистості. Під впливом педагогів і батьків дитина повинна засвоїти статеву роль або гендерну модель поведінки, якої дотримується людина, щоб її визначали як представника тієї чи іншої статі. Суть гендерного підходу у вихованні полягає у прояві дитиною гендерної ідентичності. Слід зауважити, що гендерна ідентичність пластична і різноманітна, не однакова для всіх жінок і чоловіків. Тому завдання гендерного підходу полягає у створенні умов, що допоможуть дитині самостійно самореалізовуватися з урахуванням гендерних характеристик [81, с. 21–23].

Хлопчики і дівчатка безперечно різні із соціального, біологічного та психологічного погляду.

У науковій літературі [130] констатуються такі відмінності між хлопчиками і дівчатками: особливості формування пізнавальних функцій, темпів, способів переробки та засвоєння інформації; особливості організації уваги; форми активації емоцій; мотивація діяльності й оцінювання досягнень; поведінка.

У хлопчиків і дівчат мозок розвивається в різному темпі, у різній послідовності і в різні терміни. У дівчат раніше, ніж у хлопчиків, формуються області лівої півкулі, що є відповідальною за мову, раціонально-логічне мислення. У хлопчиків логічна ліва півкуля повільніше розвивається і має відставання в цьому процесі. Унаслідок цього, у хлопчиків до певного віку домінує образно-чуттєва сфера.

Психологічними закономірностями розвитку дітей молодшого шкільного віку є місце проживання й оточення. У поведінці хлопчиків і дівчат уже в перші шість років життя спостерігаються певні відмінності: дівчатка у віці 6 – 8 років ніжні та спокійні, а хлопчики – активні і вимагають більшої уваги, поведуться агресивніше.

Агресія традиційно відрізняє чоловіків від жінок, незалежно від віку. Хлопчики завжди спрямовані на високі досягнення і покладаються на себе, ніж дівчатка. Відмінністю дівчат є ніжність і лагідність. Дівчат більше пестять, а хлопчиків заохочують за прояв більшої активності. Ще однією відмінністю дитячої поведінки є несхожість способів групової взаємодії у хлопчиків і дівчат [157].

Дівчата в групі звертають увагу передусім на те, хто і як до кого ставиться. Вони використовують розмову для посилення згуртованості групи та підтримки добрих відносин. Вони прагнуть бути позитивними і підтримувати шанобливі стосунки з подругами. Для досягнення власних цілей дівчата підвищують рівень згоди в групі, намагаються уникати конфліктів і акцентують увагу на власній перевазі [85, с. 65–70].

Отже, проблема виховання культури гендерних відносин у молодших школярів пов'язана з розумінням того, якими психологічними та соціальними якостями повинні володіти чоловіки і жінки при виконанні певних громадських ролей і як повинна бути побудована виховна система, у якій відбувається становлення особистості хлопчика й дівчинки.

Чинником гендерної просвіти є ігри та іграшки, вони формують уміння та навички спілкування і співпраці. Дівчата в грі частіше опираються на ближній зір: вони грають на обмеженому просторі, їм досить маленького куточка. Ігри дівчат у доньки-матері або в ляльки розвивають здатність до співпраці. А в рухомих і змагальних іграх вони вдосконалюють швидше особисті якості, ніж навички групового спілкування [71, с. 53–57].

Безпосередньо в групах хлопчиків уся увага акцентується на індивідуальних перевагах кожного члена групи. Хлопчики використовують

розмову для самовихваляння, для охорони своєї території. Самоствердження є їхнім завданням. Хлопчики будують свій шлях за допомогою наказів, погроз і хвастоців. Ігри та заняття хлопчиків мають акцентовано чоловічий характер: спорт, війна, авантюра. Їхні об'єкти для наслідування – мужні й сміливі герої фільмів і серіалів. Вони відштовхують співчуття, жалість, турботу, поступливість. Вони не надають такого великого значення взаєминам із оточуючими. Ігри та іграшки у хлопців пробуджують бажання творити, бачити по-новому довкілля, допомагають розвивати навички, що виступають основою просторових і математичних здібностей, заохочують незалежну, змагальну й лідерську поведінку. Ігри хлопчиків частіше спираються на далекий зір: хлопчики бігають один за одним, кидають предмети і стріляють у ціль, використовуючи при цьому весь навколишній простір. Хлопцям, на відміну від дівчат, для їхнього повноцінного психічного розвитку загалом потрібно більше простору. В іграх хлопчиків обов'язково присутній конфліктний і змагальний початок. Хлопчики розуміють важливість правильного вирішення конфліктних ситуацій і засвоюють навички їх вирішення, освоюють навички лідера й організатора [52].

Для хлопчиків дуже важливі колективні спортивні ігри. Для дівчат зазвичай неважлива перемога в грі, адже підтримка хороших відносин для них є важливішим ніж затвердження власної переваги. Удосконалюючи навички спілкування, вони вчаться доповнювати один одного, не звертаючи уваги на переможців. У групах дівчат практично відсутні приводи для виникнення конфліктів, тому що вони відрізняються однорідністю, а самі правила гри настільки примітивні, що їх важко порушити. Унаслідок цього дівчатка і хлопчики по-різному будують взаємини, а взаємини в дитячих колективах мають різні характеристики [52].

І для дівчат і для хлопців період поділу інтересів у залежності від статевої приналежності є часом самовизначення в системі рольових стандартів і відносин. Відбувається і виникнення інтересу до протилежної статі, який проявляється в своєрідних гендерних відносинах.

Для хлопців смикання дівчат за волосся є традиційним засобом звернути на себе увагу. Дівчата часто самі ніби провокують хлопчиків на такий прояв уваги, усіяко жартуючи над ними.

Діти іноді соромляться, якщо вони зацікавлені або ідентифікують себе з чимось, що зазвичай не пов'язане з їхньою статтю. Це часто призводить до важкої психологічної травми, що має назву гендерна дисфорія. Вона виникає в тому випадку, коли в індивіда є стійке відчуття невідповідності між його гендерною ідентичністю і статтю (гендером), у результаті чого дана невідповідність викликає інтенсивний дистрес.

Розбіжність гендерної самоідентифікації і почуття дистресу, що властиве гендерній дисфорії, може бути присутнім у дітей, підлітків, дорослих і проявлятися абсолютно по-різному незалежно від віку. Вони також схильні надавати перевагу одягу, зачіскам або іграшкам, що зазвичай пов'язані з протилежною статтю [60].

Рівень дистресу, який відчуває будь-хто з гендерною дисфорією, має важливе значення, тому індивід відчуває себе значно комфортніше, коли знаходиться в умовах підтримки, що дозволяє висловлювати йому свій гендер найбільш зручним способом.

Виходячи з цього слід зазначити, що метою виховання у молодшому шкільному віці є створення умов для самоактуалізації обох статей у різноманітних видах діяльності: інтелектуальній, ціннісно-орієнтовній, трудовій, громадській, художній, у вільному спілкуванні. Життя класного колективу повинно бути насиченим і різноманітним: тематичні класні години, інтелектуальні ігри і тижні шкільної науки, походи та екскурсії, спортивні змагання та естафети, відвідування театрів та музеїв, виставки власних робіт і творчі вечори, табори відпочинку, прогулянки на природу.

Отже, у школі гендерна освіта передусім повинна бути спрямована на подолання гендерних стереотипів. І тому це повинно не заважати, а, навпаки, сприяти розвитку кожного хлопчика і дівчинки. Гендерний розвиток слід проводити цілеспрямовано і брати участь в ньому повинні педагоги, психологи

та батьки. Важливо підказати, показати і допомогти знаходити красиве в житті, в людині протилежної статі. Тому виховний процес повинен будуватися з урахуванням усіх перерахованих особливостей, з орієнтацією на обидві гендерні підгрупи.

Проведений аналіз дозволяє виділити складові гендеру молодшого шкільного віку:

- здатність ідентифікувати себе з представниками своєї статі (вираження статевої ідентичності). Формування статевої ідентифікації пов'язано з розвитком самосвідомості дитини. У нормі первинна статева ідентичність формується у дітей у віці до трьох років. У цей період діти навчаються правильно відносити себе до певної статі, визначати стать своїх однолітків, розрізняти чоловіків і жінок. Ідентифікація має на увазі сильний емоційний зв'язок з людиною, «роль» якої дитина приймає, ставлячи себе на її місце. Яскравим прикладом цього є імітаційна гра. У процесі рольової гри діти засвоюють соціально прийнятні норми гендерної поведінки і їхні ціннісні орієнтації;

- уміння співвідносити свою гендерну поведінку з поведінкою інших, адекватно оцінювати гендерну поведінку однолітків і свою власну. У молодшому шкільному віці процес статевої ідентифікації включає в себе три аспекти: когнітивний – дитина починає відносити себе до одного з двох статей, набуває уявлення та зміст типової рольової поведінки (Т. Рєпіна, Д. Ісаєв, І. Кон); емоційний – статеві переваги, інтереси, ціннісні орієнтації, реакції на оцінку, прояв емоцій, пов'язаних з формуванням рис маскулінності та фемінності (Д. Колесов, Л. Семенова); поведінковий – засвоєння типової для статі моделі поведінки (І. Кон, І. Таран);

- знання про «жіночі» і «чоловічі» види діяльності, професії. Ринок праці внаслідок існування в суспільстві певних гендерних стереотипів розділяється на «чоловічий» і «жіночий». Присутність жінок у «чоловічій» сфері та чоловіків в «жіночій» часто сприймається як рідкість, як дивина і цьому приділяється підвищена увага як виключення з правил. Розвиток і виховання з урахуванням

гендерного підходу передбачає розширення професійних можливостей як для дівчат, так і для хлопчиків;

- зовнішні та внутрішні аспекти мужності й жіночності. Формування уявлень про ідеальні образи чоловіка і жінки, розкриття різноманіття культурного змісту чоловічих і жіночих ролей і їх взаємозамінність, створення умов для реалізації ідей гендерної рівності та забезпечення кожній дитині свободи вибору моделі гендерної поведінки, заохочення її індивідуальних інтересів і переваг;

- уявлення про партнерський характер життя в родині. Особливості сім'ї та сімейного побуту, різні події в житті сім'ї й дитини з перших його днів впливають на розвиток особистості дитини і формування його уявлень про партнерські відносини і майбутнього партнера;

- гуманне ставлення до дорослих, однолітків своєї та протилежної статі. Гуманні відносини відображають уміння дотримуватися норм і правил у спілкуванні, проявляти повагу до іншої людини, нетерпимість до антигуманності у відносинах між людьми. Між дітьми різної статі обмежений або майже обмежений досвід взаємодії та співпраці, що є наслідком відсутності умінь спілкуватися та співпрацювати з представниками своєї і протилежної статі;

- види гендерних уявлень. Специфіка гендерних уявлень молодших школярів набуває особливого значення в сучасних умовах освіти. Нині налічується більше ніж 26 видів гендеру, з якими молодші школярі стикаються щодня – це і колір шкіри, національність, віросповідання, національний одяг, костюми, національні свята, традиції, обряди. Тому варто враховувати те, що в дитини може бути гендерна ідентичність відмінна від традиційної, і це необхідно брати до уваги в організації освітнього процесу;

- елементи знань про гендер. Знання про гендер у молодших школярів включає в себе уявлення суб'єкта про свою статеву приналежність, про типових представників своєї та протилежної статі, знання про відмінності

між чоловіками і жінками, про соціальні ролі, процес засвоєння норм, правил поведінки, установок, призначення чоловіка і жінки в суспільстві;

- джерела інформації. Формування культури гендерних відносин у молодших школярів може відбуватися через знайомство з національними традиціями та звичаями народів країн, через читання художньої літератури (зі зверненням на специфічні риси поведінки героїв літературних творів, казок, оповідань, віршів), за допомогою колективних бесід із дітьми визначати правила поведінки в суспільстві для чоловіків і жінок;

- ігрова діяльність. Урахування гендерного аспекту при організації ігрової діяльності в початковій школі набуває домінуюче значення тому, що учасниками освітнього процесу є хлопчики і дівчата, дві протилежні статі, які думають, грають, слухають і чують по-різному, отже, для гармонійного розвитку кожної дитини необхідно створювати відповідні умови (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Структура формування гендеру молодших школярів

Основні труднощі, з якими стикаються діти молодшого шкільного віку, пов'язані з соціальною функцією розвитку. Сучасні школярі постійно стикаються з різними проявами гендерної культури, яка відрізняється залежно від віросповідання, стилю одягу, національних традицій, відзначання свят у різних країнах, національної кухні тощо. Тому надзвичайно важлива диференціація сприйняття дитиною інформації з позиції формування її досвіду про гендерну культуру.

Культура гендерних відносин визначається як толерантне, доброзичливе ставлення до різних національностей у дусі гуманного міжнаціонального спілкування. Позиція культури гендерних відносин враховує рівноправне визнання всіх етнічних груп, неприпустимість поділу людей за кольором шкіри, місця проживання та віросповідання, відсутність нетерпимості по відношенню до традицій, звичаїв, особливостей культури інших народів, присутність емпатії при взаємодії з представниками інших націй [79].

Важливість виховання культури гендерних відносин полягає в тому, що процес формування гендерних ролей є для молодших школярів чинником впливу на процес шкільної адаптації. У сучасній педагогіці з'явилося таке поняття, як «гендерна дезадаптація». Причини гендерної дезадаптації молодших школярів обумовлені: зайнятістю сучасних батьків, недостатньою увагою до виховання дітей, вихованням дітей у неповних сім'ях, відсутністю уваги до гендерних особливостей учнів в закладах освіти [167, с. 97–105]. У цьому контексті особливе значення має молодший шкільний вік, коли закладаються базові фундаментальні основи особистості, коли формується світогляд дитини, коли виникає і закріплюється в індивідуальному досвіді особистості культура гендерних відносин.

Отже, аналіз реалізації гендерного підходу в змісті освіти закладах загальної середньої освіти дозволяє виділити наступні його чинники: гендерна нерівність у змісті шкільної навчальної літератури; гендерні стереотипи; форми взаємин у класі, які проявляються в перевазі однієї статі над іншою. У цілому, гендерна проблематика недостатньо відображена в освітніх стандартах,

навчальних посібниках, що не дозволяє ефективно виховувати культуру гендерних відносин у молодших школярів.

До сучасних підходів вирішення проблеми виховання культури гендерних відносин у молодших школярів належать: включення окремих тем гендерної проблематики в освітні компоненти початкової школи; включення гендерних сюжетів у контекст диктантів, наведення конкретних прикладів при поясненні окремих тем; упровадження гендерної проблематики у позакласну роботу.

Значну роль у процесі пошуку ефективних шляхів вирішення проблеми виховання культури гендерних відносин у молодших школярів грає інноваційний потенціал учителів. Потенційні можливості вчителів обумовлені рівнем їхньої педагогічної культури і компетентності. Нині реалізація готовності вчителів до виховання культури гендерних відносин в освітньому процесі початкової школи ускладнена низьким рівнем підготовки вчителя за даним напрямом.

Система професійної підготовки вчителів початкової школи в умовах педагогічного закладу вищої освіти за нормативними вимогами (Наказ «Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [50]) повинна мати характеристики гнучкої динамічної системи, що й спрямована на забезпечення формування складного набору загальних, інтегральних та професійних компетентностей, які здобуваються у процесі вивчення визначених в освітньо-професійній програмі освітніх компонентів. Набуті компетентності підвищують здатність ефективно виконувати завдання професійної діяльності, у зв'язку з чим формування їх переліку має відображати складові теоретичної та практичної готовності вчителя початкових класів до професійної діяльності. У вирішенні завдання формування у молодших школярів культури гендерних відносин програмні результати навчання за освітньо-професійною програмою 013 «Початкова освіта» мають містити відповідні професійні компетентності [83, с. 87–90].

Аналіз змісту освітньо-професійних програм із підготовки вчителів початкової школи педагогічних закладів вищої освіти України, а саме: Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет», Київського університету імені Бориса Грінченка, Бердянського державного педагогічного університету, Глухівського національного педагогічного університету ім. Довженка, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Львівського національного університету ім. Франка, Полтавського національного педагогічного університету ім. Короленка, Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського, Сумського державного педагогічного університету імені Макаренка, Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка дозволяють стверджувати, що питання гендерної освіти та підготовка майбутніх фахівців до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів не представлені в якості програмних результатів навчання.

Детальний аналіз зазначених освітніх програм дав змогу виділити програмні результати, які є близькими до даної тематики: знати вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, індивідуальні особливості перебігу пізнавальних процесів учнів початкової школи; володіти вміннями й навичками забезпечення організації педагогічного процесу в закладах освіти з урахуванням принципів початкової освіти, зокрема дитиноцентризму, здоров'язбереження, інклюзії, розвивального навчання, особистісно-орієнтованого підходу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, компетентнісного підходу [68].

У реалізованих сьогодні освітніх програмах підготовки вчителя початкової школи у закладах вищої освіти в питаннях виховання культури гендерних відносин надається перевага формуванню загальних знань

про індивідуальні особливості молодших школярів. Отже, можна дійти висновку про недостатність уваги даному напряму професійної педагогічної підготовки.

Аналіз робочих програм освітніх компонентів за спеціальністю 013 «Початкова освіта» дає змогу зробити висновок, що гендерна проблематика в освітніх програмах соціології, культурології, історії України, філософії не висвітлюється загалом, а в освітніх програмах інклюзивна освіта, основи толерантності, загальна та вікова психологія, загальна педагогіка зазначена фрагментарно, що не дозволяє повною мірою формувати готовність майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

У процесі аналізу питання виховання культури гендерних відносин учнів початкової школи було виявлено низку проблем. По перше, проблема підготовленості самих учителів. Перш за все, гендерне виховання передбачає знання методології гендерних досліджень, володіння категоріальним апаратом, тобто наявність базових знань. До того ж, при підготовці занять, бесід, заходів із гендерної проблематики недостатньо просто розробити план, підібрати літературу, скласти завдання для учнів. Учителю необхідно прийняти нові, можливо незвичні для нього ідеї. Адекватне ставлення дитини до проблеми гендерних відносин може бути виховане лише тоді, коли педагог, який здійснює цей процес, сам володіє достатніми знаннями, гендерною культурою. Від того, наскільки науково і педагогічно грамотно буде проведена робота з учнями в початкових класах, залежить ефективність подальшого гендерного виховання дітей [19, с. 16–25]. По-друге, включення нової проблематики в освітні програми.

Отже, на сьогодні об'єктивно існують суперечності між: сучасними потребами суспільства у сформованій культурі гендерних відносин у молодших школярів та недостатньою організацією вчителями початкової школи виховання культури гендерних відносин у молодших школярів; необхідністю виховання культури гендерних відносин у молодших школярів і недостатньою

теоретичною розробленістю педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів; потребою у підготовці майбутніх учителів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів і відсутністю в змісті освітньо-професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відповідних складових.

Висновки до другого розділу

У другому розділі під час наукового пошуку визначено основні особливості підвищення рівня едукції майбутніх учителів початкової школи у теорії та практиці педагогіки, зокрема:

1. Здійснено ґрунтовний аналіз теоретичних основ та проблем підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах сьогодення у зв'язку з масовим упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій та зокрема в умовах діджиталізації освіти. З'ясовано, що в умовах модернізації освіти, у процесі введення нових державних освітніх стандартів, оновлення змісту освіти, зміни потреб особистості, суспільства й держави в освіті формується соціальне замовлення системи педагогічної освіти, що виражається у вимогах до підготовки сучасного покоління вчителів, здатних до професійної діяльності в умовах діджиталізації освіти.

2. Визначено взаємодію школи та сім'ї як педагогічну проблему, що базується на гуманістичній спрямованості сучасного виховання у своїй єдності, зацікавленості і взаємообумовленості. В основі такої взаємодії має бути повага та довіра, взаємодопомога, взаємопідтримка та взаєморозуміння усіх учасників виховного процесу. З'ясовано, що взаємодія школи та сім'ї повинна ґрунтуватися на основі партнерських взаємовідносин учителів та батьків із метою виховання всебічно та гармонійно розвиненої особистості.

3. Розглянуто гармонійні міжособистісні відносини як цілісну інтегральну категорію, підґрунтям якої є поняття «відносини», лексемою «міжособистісні» конкретизується сегмент досліджуваного феномена, тоді як «міжособистісні відносини» як сталий термін є змістовим центром порушеної проблеми, а «гармонійні» (похідне від «гармонія») – збалансовані позитивно-емоційні, духовні, морально-естетичні та культурні виявлення в діях, учинках, поведінці особистості в ситуаціях міжособистісної взаємодії. Доведено, що за різних часів формування досліджуваного явища в освітньому процесі визнавалося важливим та актуальним, інтенсивність його вивчення зростала, однак і до сьогодні залишається висвітленим досить аспектно.

4. Схарактеризовано особливості формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів як психолого-педагогічної проблеми. З'ясовано, що важливість виховання культури гендерних відносин полягає в тому, що процес формування гендерних ролей є для молодших школярів чинником впливу на процес шкільної адаптації тощо.

РОЗДІЛ 3

СУЧАСНІ АСПЕКТИ СПЕЦИФІКИ ЕДУКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1. Сутність та структура виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра

Дослідження теоретичних основ змісту та структури виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра має базуватися на понятійно-термінологічному апараті, що відбиває специфіку і зміст наукової проблематики й містить філософські, загальнонаукові, педагогічні, психологічні, соціологічні, спеціальні поняття, визначення та категорії, від правильного розуміння сутності яких залежить об'єктивне тлумачення отриманих результатів.

Для аналізу проблеми виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра необхідним є з'ясування змісту базових понять дослідження «виховання майбутніх учителів початкової школи», «відповідальне ставлення», «взаємодія учителя початкової школи з сім'єю молодшого школяра» та визначення ключового поняття дослідження «виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра».

Проаналізуємо дефініцію базового поняття дослідження «виховання майбутніх учителів початкової школи».

Сучасна ідеологія виховання віднайшла своє концептуально-правове відображення в Законі України «Про вищу освіту» та низці довгострокових програмних документів: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Стратегії реформування освіти в Україні / Рекомендації до освітньо-виховної політики; Державній програмі «Патріотичне виховання

громадян України»; Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»); Концепції національно-патріотичного виховання молоді тощо.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки визначаються такі стратегічні завдання щодо виховання молоді людини: підготовка фахівця нової генерації, творення особистості професіонала, у якій гармонійно поєднуються компетентність, духовність, якості державного, громадського та культурного діяча; формування вмінь оволодівати надбаннями сучасної національної та світової культур, мистецтва, науки; створювати власні оригінальні підходи, форми, методи, прийоми організації виховної, навчальної та науково-дослідницької роботи; уміння аргументовано спростовувати теорії, ідеї, позиції, доводити власну думку; розвиток самостійності, ініціативності, здатності компетентно вирішувати проблеми психологічного, пізнавального й практичного характеру в майбутній професійній діяльності; формування комунікативних умінь і навичок, умінь конструктивно взаємодіяти з іншими людьми; розвиток умінь самопізнання, самоаналізу, самовдосконалення [113].

У зв'язку з демократичним поступом українського суспільства, основний шлях у вирішенні проблеми виховання майбутніх учителів, полягає в гармонізації особистісних і соціальних інтересів, у забезпеченні комплексу умов для ефективного виховання цілісної, творчої, соціально активної, духовно багаті особистості майбутнього вчителя. Це зумовлює необхідність не тільки об'єктивно оцінювати реальний стан професійної підготовки майбутнього вчителя, а й визначати дієві механізми, ефективні шляхи і способи цілісного, гармонійного розвитку особистості молодого фахівця – майбутнього педагога в єдиному, цілісному виховному процесі педагогічного закладу вищої освіти [67].

Головним завданням педагогічного закладу вищої освіти є формування передусім педагога-вихователя, суб'єкта професійної діяльності, який здатний до творчого розв'язання проблеми педагогічного процесу, має бажання сприяти вихованню громадянсько свідомої, патріотично налаштованої, професійно компетентної, духовно розвиненої особистості дитини [108, с. 88].

Виховання майбутніх учителів початкової школи повинно відбуватися відповідно до нормативно-правових документів держави та нормативних документів закладів вищої освіти.

У «Концепції виховної роботи» Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради зазначено, що виховна робота в академії є важливою складовою освітнього процесу й охоплює усі сфери підготовки фахівця. Виховання – це процес самовдосконалення та навчання молоді основних принципів самоконтролю своїх думок та вчинків відповідно до загальних законів розвитку природи; індивідуальних можливостей кожної людини; загальних для усіх вимог суспільства [46].

Головною метою виховної роботи в академії є цілісний процес розвитку особистості, у якому реалізуються потреби студентства і держави в національно-патріотичному, інтелектуально-духовному, громадянсько-правовому, моральному, екологічному, естетичному, трудовому та фізичному вихованні майбутніх представників української еліти, забезпечується формування професійної спрямованості, поваги до вихованців, активності в саморозвитку, креативності, громадянськості, широкого культурного кругозору. Перед колективом академії стоїть завдання забезпечити розвиток суспільно активної молоді людини, яка поєднує в собі високу професійну компетентність, широку культурну ерудицію, глибоку духовність, моральність й особисту відповідальність.

На основі вищезазначеного, можна стверджувати, що виховна робота є важливою складовою частиною освітнього процесу й охоплює усі сфери підготовки фахівця початкової школи, а основним завданням виховної роботи є посилення значення виховного аспекту освітнього процесу.

Для визначення сутності поняття «виховання майбутніх учителів початкової школи», проаналізуємо дефініцію поняття «виховання».

Видатний вітчизняний науковець І. Бех [11] трактує виховання як формування особистісних цінностей, що характеризують духовно розвинену, виховану людину.

На думку Г. Шевченко, виховання – це ціннісно спрямований процес людинотворення, зорієнтований насамперед на розвиток духовно-ціннісної сфери самосвідомості [152].

За А. Кузьмінським, традиційне розуміння дефініції «виховання» зводиться до чотирьох підходів: соціальний підхід – вплив на людину всієї дійсності – соціуму; педагогічний підхід – цілеспрямована діяльність, що охоплює весь освітній процес; спеціальна педагогічна робота; вирішення завдань, спрямованих на формування морально-вольових якостей, художніх уявлень і смаків [54].

Розмірковуючи про сутність цього феномена, інший відомий учений В. Ягупов наголошує на «вихованні – як процесі, цілеспрямованої, систематичної, організованої і планомірної взаємодії вихователя і вихованця, під час якого відбувається вплив на свідомість, підсвідомість, пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери вихованця з метою формування у нього наукового світогляду, високих моральних, громадських і професійних рис для формування його особистості» [155, с. 424].

І. Підласий вважає, що виховання в широкому розумінні означає весь процес усебічного розвитку особистості, включаючи навчання і спеціальну виховну роботу з формування соціальних і різноманітних духовних відносин, а у вузькому – формування ідеологічних, соціальних, моральних і естетичних відносин [105, с. 82].

В українському педагогічному словнику [25, с. 53] термін «виховання» розглядається як процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. У широкому розумінні виховання – це вся сума впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства. Сюди

входять як спеціально організований вплив виховних закладів, так і соціально-економічні умови, що діють певною мірою стихійно. У вузькому розумінні слова виховання є планомірним впливом батьків і школи на вихованця. Засобом виховання є насамперед приклад, який вихователь подає вихованцеві, потім – наказ (вимога й заборона), переконання, привчання і навчання. Виховання поширюється на тіло, душу й дух і ставить завданням утворення із задатків і здібностей, що розвиваються, гармонійного цілого, а також набуття підростаючим вихованцем сприятливих для нього самого та для суспільства душевно-духовних установок стосовно до інших людей, сім'ї, народу, держави тощо.

На підставі аналізу опрацьованої літератури, можна стверджувати, що сучасні науковці розглядають виховання як суспільне явище, процес, результат, цінність, систему, взаємодію тощо. Характеристику дефініції поняття «виховання» подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Характеристика дефініції поняття «виховання»

№ з/п	Зміст поняття	Дослідник
1	2	3
1.	Виховання – це процес цілеспрямованого формування світогляду, морального обличчя, естетичного смаку, фізичного розвитку [51, с. 35];	Ю. Кращенко
2.	Виховання: у широкому <i>суспільному</i> значенні – забезпечення передачі з покоління до покоління накопиченого соціально-культурного досвіду, цінностей; у <i>широкому педагогічному</i> значенні – процес цілеспрямованого формування особистості в умовах спеціально організованої виховної системи; у <i>вузькому педагогічному</i> значенні – цілеспрямована взаємодія вихователів і вихованців, направлена на формування певних якостей, властивостей, відносин людини [70, с. 24];	В. Лозова, Г. Троцько
3.	Виховання – це, по-перше, соціально й педагогічно організований процес утворення оптимальних умов для формування людини як особистості. По-друге, це вплив вихователя на вихованця з метою формування в нього бажаних соціально-психічних і фізичних якостей. Виховання – це організований, цілеспрямований процес формування всебічно, гармонійно розвиненої особистості. Організованим його вважаємо тому, що забезпечується сім'ями, закладами дошкільної освіти, школами, державою, громадськими організаціями тощо. Цілеспрямованим процесом називаємо	С. Мельничук

1	2	3
	тому, що він передбачає всебічний, гармонійний розвиток особистості, а це й становить його найвищу мету. Усебічність передбачає розумове, моральне, трудове, естетичне і фізичне виховання. Гармонійність має забезпечити поєднання, злагоду, узгодження між названими вище складовими. Отже, поняття всебічного і гармонійного виховання діалектично взаємопов'язані та взаємообумовлені [84, с. 9–10];	
4.	Виховання – це процес, спрямований на активну різноманітну діяльність особистості учня, його самореалізацію й самоствердження в цій діяльності [88, с. 401];	Н. Мойсеюк
5.	Виховання, як педагогічне явище, виступає невід'ємною частиною цілісного освітнього процесу як діяльності, у ході якої оволодівають системою знань основ наук і відповідних їм умінь і навичок, закладаються основи світогляду, розвиваються пізнавальні сили, творчі здібності й емоційно-вольова сфера особистості, формуються моральні якості і звички поведінки [109, с. 24];	Г. Пономарьова
6.	Виховання – це діяльність, спрямована на розвиток особистості, створення умов для самовизначення й соціалізації особистості на основі соціокультурних, духовно-моральних цінностей та прийнятих у суспільстві правил і норм поведінки в інтересах людини, родини, суспільства й держави [149, с. 143].	А. Чаговець

Отже, більшість вищезазначених науковців розглядає виховання як процес, що спрямований, перш за все, на розвиток і формування гармонійно розвиненої особистості; є організованим, цілеспрямованим і систематичним; націлений на різноманітну діяльність особистості учня, взаємодію вихователів і вихованців.

У дисертації Г. Пономарьової «Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах» [108], схарактеризовані умови ефективності виховної роботи зі здобувачами вищої освіти, серед яких є диференціація виховних впливів із урахуванням життєвого й соціального досвіду майбутніх учителів, що накопичується від курсу до курсу, освітнє, культурне, естетичне творче середовище педагогічного закладу вищої освіти, сучасна матеріально-технічна база й така виховна інфраструктура, завдяки якій можливо задовольнити різноманітні інтереси, запити здобувачів вищої освіти, створити комплекси виховних заходів.

Отже, «виховання» – це комплексний процес, що виражається у єдності його цілей, завдань, змісту, форм і методів, у підпорядкуванні всього виховного процесу ідеї цілісного формування особистості, у якій гармонійно представлено високий розвиток свідомості, поведінки і почуттів. Виховна система освітнього закладу – це сукупність взаємопов'язаних компонентів, складова його цілісної соціально-педагогічної структури [108, с. 95].

Цінною є думка Т. Осипової [99], яка акцентує увагу на головній меті виховної системи педагогічного ЗВО, зокрема вихованні майбутніх учителів як носіїв педагогічної культури, спеціалістів, що несуть гуманістичні ідеали, цивілізовані норми стосунків між людьми, відношення до народу, Вітчизни, до самих себе; обов'язку педагогічного ЗВО у підготовці молодих спеціалістів, що володіють знаннями на рівні сучасних вимог, уміють навчати та виховувати учнів. Стержнем виховної роботи, на думку дослідниці, є виховання, спрямоване на формування світогляду на основі наукових знань.

Сьогодення вимагає яскравої особистості майбутнього вчителя початкової школи, який глибоко володіє досягненнями наук про людину та закономірностями її розвитку, новими педагогічними технологіями й мистецтвом спілкування, є транслятором національних культурно-історичних традицій і духовних цінностей. До дітей має прийти агент позитивних змін, людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає [67].

З огляду на це, значний інтерес представляє дослідження Л. Пелех [101], у якому визначено чотири основні напрями організації виховного процесу в контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи, а саме: формування особистості майбутнього вчителя має відбуватися як у процесі аудиторної роботи, так і в позааудиторній діяльності; обов'язковою складовою цілісної концепції педагога є професійне самовиховання; формування всебічно розвиненої особистості шляхом активізації у різних сферах діяльності: соціальній, політичній, науковій, художній; упровадження масових форм, методів і засобів виховної роботи в діяльність педагогічного ЗВО.

У словнику-довіднику з професійної педагогіки [124] зазначено, що виховання в педагогічному ЗВО (Educational work at Pedagogical Higher Institution) – це робота, яка ґрунтується на ідеях цілісної підготовки вчителя, у якій процеси виховання та навчання майбутніх педагогів органічно поєднані та мають гуманістичний характер: освітній процес у педагогічному ЗВО повинен забезпечувати умови для самореалізації особистості, сприяти максимальному розкриттю її здібностей та професійних інтересів, формувати національну самосвідомість і людську гідність, гуманність та толерантність у ставленні до людини; виховання майбутніх учителів здійснюється на засадах усебічного та різноманітного залучення їх до самоврядування, забезпечує розвиток їх активності, громадської свідомості, відповідальності за долю підростаючих поколінь; виховний процес сприяє формуванню професійно-педагогічної спрямованості, професійній усталеності майбутніх учителів, розвитку їх педагогічних здібностей та потреби до постійного самовдосконалення; система виховання обіймає всі види виховної роботи та спрямовується на формування активної позиції особистості вчителя.

Аналіз вищенаведених праць дозволяє констатувати, що виховання майбутніх учителів початкової школи – це процес формування гармонійно розвиненої, високоосвіченої, соціально активної та національно свідомої людини, наділеної глибокою громадською відповідальністю, здоровими інтелектуально-творчими й духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, працьовитістю, винахідливістю та ініціативністю.

На основі сказаного вище, можна стверджувати, що «*виховання майбутніх учителів початкової школи*» – це цілеспрямований та організований процес формування учителя-професіонала, педагога-вихователя, що забезпечується шляхом створення оптимальних умов для саморозвитку здобувачів вищої освіти, формування професійно-педагогічної спрямованості особистості, формування загальнопедагогічної культури майбутнього вчителя, виховання гуманності, відповідального ставлення та любові до професії вчителя.

Визначаючи понятійно-термінологічне поле дослідження наступним базовим поняттям, що потребує уточнення, є «відповідальне ставлення». Зіставимо дефініції понять «відповідальність» та «відповідальне ставлення».

Поняття «відповідальність» охоплює всі сфери та рівні життєдіяльності, починаючи з окремої особистості, соціуму та закінчуючи суспільством у цілому. Питання відповідальності, маючи глибинний характер, розглядається поряд із проблемами свободи, вибору та долі. Відповідальність є однією з найважливіших суб'єктивних властивостей, яка проявляється в характері особистості, у її почуттях, самосвідомості та різних формах поведінки. Водночас, як характеристика будь-яких реальних людських стосунків, відповідальність виступає ознакою моральної зрілості у регулюванні суспільних відносин. З огляду на багатогранність означеної категорії, у сучасних наукових дослідженнях відповідальність розглядається як комплексне питання, яке складається з актуальних проблем філософії, психології, педагогіки, соціології, екології, політології та інших наук.

Визначення дефініції «відповідальність» та «відповідальне ставлення» як наукової категорії, їх тлумачення з позиції різних наук є важливим та таким, що закладає підвалини для подальшої науково-педагогічної роботи з практичного формування цієї якості в особистості в різних соціальних інституціях, у контексті дослідження – у вихованні в майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії із сім'єю молодшого школяра [65].

Відповідальність є базовою характеристикою будь-яких відносин, у яких перебувають люди, стосується різних аспектів їхньої діяльності, усвідомлення ними свого місця в житті.

Велике значення у розв'язанні проблеми «відповідальності» мають фундаментальні дослідження: Б. Ананьева, Аристотеля, М. Бахтіна, І. Беха, Л. Божович, З. Борисова, Г. Ващенко, М. Драгоманова, Ж. Завадської, Я. Коменського, І. Кона, М. Левківського, А. Макаренка, В. Мясищева,

Платона, С. Рубінштейна, Г. Сковороди, О. Спіркіна, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших.

Проблема відповідальності особистості багатоаспектна, вона досліджувалась ученими-філософами, психологами та педагогами.

Філософський аспект відповідальності представлений у працях С. Аксімова, Аристотеля, Канта, Р. Косолапова, Платона, О. Плахотного, Сартра, Г. Сковороди, В. Сперанського, О. Спіркіна та багатьох інших і стосується співвідношення об'єктивної необхідності та реальної свободи.

У філософії категорія відповідальність розглядається як філософсько-соціологічне поняття, що відображає об'єктивний історично конкретний характер взаємовідносин між особистістю, колективом, суспільством [142].

О. Спіркін визначає відповідальність як «відображення в суб'єкті буття соціальної необхідності; розуміння сенсу здійснюваних дій, їхніх наслідків для певної соціальної групи, класу, партії, колективу і самого себе» [126].

У педагогічній системі Г. Сковороди відповідальність розглядається як здатність особистості формулювати обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль. Звичайно, ці компоненти можуть бути реалізовані за умови включення вихованців у суспільно корисну, пізнавальну та трудову діяльність, через які дитиною привласнюється морально-трудова досвід, утверджуються переконання, соціалізуються вчинки, розвивається сприйнятливості до слова вчителя, його особистого прикладу [122].

Психологічні аспекти виховання відповідальності розглядаються в роботах І. Беха, Т. Куниці, Т. Федорченко та інших. Ученими було визначено місце відповідальності в системі формування особистості, а також вплив деяких чинників на активізацію процесів розвитку самої відповідальності.

У дослідженнях А. Плахотного та Є. Рудковського зазначений феномен розглядається як компонент структури особистості, який впливає на самовизначення в житті.

Досліджуючи проблему відповідальності, психологи І. Бех, Т. Гаєва, А. Лопуховська, Т. Морозкіна, М. Савчин та С. Сяканов вважають, що вона

є характеристикою ставлення особистості до людей і визначають її як системну якість, завдяки сформованості якої людина стає здатною усвідомлювати віддалені наслідки своїх учинків, у неї розвивається висока сензитивність до різних життєвих ситуацій. Однак Б. Ананьєв та С. Рубінштейн акцентують увагу на тому, що відповідальність проявляється не тільки в характері, а й у почуттях, свідомості, світосприйнятті, різних формах поведінки. На думку С. Рубінштейна, відповідальність є втіленням істинного, найглибшого і принципового ставлення до життя. Це – не тільки усвідомлення всіх наслідків уже зробленого, а й відповідальність за все втрачене. Вона виникає у зв'язку з тим, що кожна зроблена дія незворотна [65].

На думку І. Беха, відповідальність передбачає визнання людиною єдиної активної причетності до соціального та природного світу і це визнання є не тільки результатом оцінки особистості іншими людьми, скільки її власним переконанням, моральним принципом, підсумком усвідомлення [10].

Своєю чергою І. Кон тісно пов'язує відповідальність з просоціальною поведінкою (позитивною, конструктивною, соціально бажаною і соціально корисною), спрямованою на благополуччя інших людей, з відповідальністю перед народом та нацією у політичній, економічній, соціальній і культурній сферах [44].

Психолог К. Абульханова-Славська [1] зазначає, що відповідальність є вірністю самому собі, довірою моральному змісту власних почуттів, і впевненістю у своїй правоті; здатністю відповідати не лише за себе, але й за інших людей, за їх долі, за характер своїх з ними взаємовідносин. Учена виділяє такі критерії прийняття людиною відповідальності, як узгодженість «необхідності» з бажаннями та потребами, коли завдання, обов'язок набувають для неї особистісного значення; реалізація суб'єктом цього «необхідного» завдяки власним силам, самостійно і відповідно до вимог, які він до себе висуває; здатність людини здійснювати самоконтроль, ураховуючи зміни, що відбуваються в об'єктивних і суб'єктивних ситуаціях, і згідно з цим регулювати свою поведінку та мотивацію.

Цілком очевидно, що з психологічного погляду, відповідальність розглядається як системна якість, завдяки сформованості якої людина стає здатною усвідомлювати наслідки своїх учинків, учитися відповідати не лише за себе, але й за інших людей.

Проаналізуємо зміст поняття «відповідальність» у педагогічних дослідженнях.

Педагоги пов'язували відповідальність з конкретними справами (М. Драгоманов); з внутрішніми моральними імперативами (Г. Ващенко); розглядали як соціальну якість, яка формується на засадах чіткого фіксування обов'язків (А. Макаренко); як здатність особистості формулювати обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль (В. Сухомлинський); як почуття совісті та обов'язку, що виявляються через її відповідальність (Я. Коменський).

Н. Стаднік зазначає, що до вивчення сутності відповідальності як соціальної якості особистості звертався А. Макаренко, який, базуючись на власному досвіді роботи з учнями, дійшов висновку, що для дієвого формування відповідальності необхідно впроваджувати в життя шкільного колективу систему чіткого фіксування обов'язків колегіальності, залучати кожного до керівництва, встановлювати дійсну, таку, що відчувається всіма, єдність інтересів колективу й особистості. Тобто, визначальною умовою виховання відповідальності виступає включення вихованця в систему відповідальних залежностей [127].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки зазначено, що відповідальність (responsibility) – це якість особистості, яка характеризує її з погляду виконання нею моральних вимог, що виражає ступінь участі особистості, соціальної групи в удосконаленні дійсності, яка її оточує [124].

О. Яцій визначає поняття відповідальність як моральну діяльність особистості, її обов'язку, що розглядається з погляду можливостей особистостей [157].

Виховання вільної, розкутої людини, яка б керувалася внутрішнім моральним імперативом і відповідальністю за свої акти перед Богом і своїм народом, обстоював Г. Ващенко. На його думку, для виховання такої людини потрібна відповідна освітня та виховна система, заснована на властивих Україні світоглядних засадах і тісно пов'язана з державним устроєм. Великого значення він надавав родинному вихованню, міцному зв'язку між школою і родиною, між школою і молодіжними організаціями, які можуть справляти додатковий вплив на виховання волі, характеру, патріотизму особистості [19].

У теорії виховання відповідальність також виступає як характерна якість суб'єкта діяльності і розглядається в контексті взаємозв'язку з самостійністю, ініціативністю, старанністю та іншими якостями.

М. Левківський [57] серед ознак відповідальності виділяє: пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків, готовність відповідати за наслідки своїх дій. Це своєю чергою, передбачає чесність, гідність, принциповість, справедливість. Зазначені якості, на думку дослідника, можуть бути реалізовані за умови розвитку емоційних рис і здатності до співпереживання, терпимості, толерантності. Виконання обов'язку неможливе без вольових якостей та зусиль, зокрема цілеспрямованості, наполегливості, старанності, стійкості та ін.

Окремі аспекти розглянутої дефініції відображено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Характеристика дефініції поняття «відповідальність»

№ з/п	Зміст поняття	Дослідник
1	2	3
1.	Відповідальність (відбиває морально-нормативний аспект суспільних відносин) реалізується як певна ціннісна орієнтація, що входить у структуру особистісного ідеалу (як систему ціннісних орієнтацій, існуючих в усвідомленій чи неусвідомленій формі), головною характеристикою якого є спрямованість у майбутнє (через її рефлексію), яке у даному разі постає мотиваційним чинником людської поведінки [23];	О. Вознюк, М. Левківський
2.	Відповідальність є самостійною, творчою діяльністю особистості на основі усвідомлення своїх потреб, можливостей і здібностей [29];	Ж. Завадська

1	2	3
3.	Відповідальність – це усвідомлена необхідність співвіднесення власної поведінки особистості з суспільними нормами та установками [28];	В. Кремень
4.	Відповідальність розглядається як системне явище в таких аспектах: з точки зору аналізу відповідальності як якості, що має певні компоненти й способи взаємозв'язку між ними; у контексті осмислення відповідальності як багатовимірного явища із властивою внутрішньою ієрархією; вивчення відповідальності як сукупності протилежностей, що мають системний характер – динамічності, змістовності, особистісного, колективного й соціального; розкриття індивідуальної специфіки вияву відповідальності у соціальних групах [52];	Н. Крошка
5.	Відповідальність тісно пов'язується із соціалізацією особистості, а саме набуттям людиною соціального досвіду та виробленням ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей [85];	Ю. Мигаль
6.	Відповідальність доцільно розглядати як системну особистісну якість, що є результатом об'єктивних взаємовідносин у суспільстві та характеризує зобов'язання особистості усвідомлено виконувати вимоги відповідно до етичних і соціальних норм, відповідати за свої дії перед собою, іншими людьми, колективом і суспільством [120];	Ю. Сичевський
7.	Відповідальність – це обов'язок відповідати за свої дії, учинки. Відповідальність виступає важливим морально-етичним регулятором міжособистісних стосунків, стимулятором активної діяльності людей, запорукою праці та ініціативи [100].	М. Ярмаченко

Отже, поняття «відповідальність» розглядалося дослідниками в різних аспектах як: соціалізація особистості; системна особистісна якість; усвідомлена необхідність співвіднесення поведінки особистості з суспільними нормами, правилами та установками. Відповідальність – це спроможність особистості відповідати за свої дії та вчинки перед собою, іншими людьми, колективом і соціумом.

Виходячи з аналізу літературних джерел про відповідальність, її тлумачення з позицій різних наук, можна визначити, що їх об'єднує і що відрізняє. Т. Куниця вважає, що «спільним є наступне: відповідальність у будь-яких проявах є складовою частиною взаємовідносин між людьми; одним із складників відповідальності є поведінка, у якій, власне, вона і втілюється;

відповідальність – це певний рівень свободи: чим більше свободи, тим більша відповідальність. Відмінність полягає у тому, що філософія наголошує на відповідальності як об'єктивному факторі, на формування якого не впливають зовнішні чинники; соціологія зводить відповідальність лише до взаємодії з суспільством; психологія визначає відповідальність як критерій вибору шляхів для досягнення мети і якість особистості; педагогіка розглядає відповідальність як певний рівень морального розвитку особистості» [65].

Логіка дослідження вимагає з'ясувати дефініцію поняття «відповідальне ставлення» у контексті проблеми виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії із сім'єю молодшого школяра. Звернемось до уточнення цього поняття у філософських, психологічних та педагогічних словниках.

Як визначено у філософському словнику [142], поняття «ставлення» визначається як той або інший характер поведінки з ким-, чим-небудь; взаємне спілкування, зв'язок між ким-, чим-небудь (людьми, суспільством, країнами тощо); таке, що утворюється зі спілкування на будь-якому ґрунті.

Зокрема, у психологічному словнику зазначено, що ставлення – взаємний зв'язок різних величин, предметів, дій, взаємний зв'язок між ким-небудь, який утворений зі спілкування на будь-якому ґрунті, має відношення до чого-небудь, виявляє той чи інший характер спілкування з ким-небудь [116].

О. Літовка акцентує на тому, що поняття «ставлення» в педагогічній науці розглядають як оцінювання особистістю різних сторін дійсності; спосіб реалізації досвіду, цілей і потреб людини; вони виявляються в бажаннях, прагненнях, почуттях, емоціях, вольових якостях особистості. Особистісні ставлення є підґрунтям розвитку ціннісних ставлень, які відрізняються мотиваційним характером, готовністю особистості до взаємодії з оточенням, зокрема професійним [69].

Ціннісні ставлення майбутнього вчителя до педагогічної діяльності та її суб'єктів базуються на характерних для педагогічної професії цінностях [123].

Такі ставлення розглядають як внутрішні емоційні настанови особистості на виконання певної діяльності.

Узагальнимо дефініцію поняття «відповідальне ставлення» у фаховій діяльності майбутніх учителів початкової школи в таблиці 3.3.

Продовж. табл. 3.3.

Характеристика дефініції поняття «відповідальне ставлення»

№ з/п	Зміст поняття	Дослідник
1	2	3
1.	Відповідальне ставлення учителя – це професійно значуща якість, що пов'язана з усвідомленим виконанням сукупності об'єктивних вимог, які висуваються обраною професією [39, с. 39];	І. Киричок, Ю. Новгородська, М. Шевчук
2.	Відповідальне ставлення до професійно-педагогічної діяльності – це системна особистісна якість, яка є не лише результатом відображення об'єктивно необхідних взаємовідносин у суспільстві, а й пов'язана з наявністю соціальних цінностей, вимог та норм, специфічних для професійної діяльності [87];	О. Міщень, О. Третяк
3.	Відповідальне ставлення частіше за все прийнято вважати «усвідомлення індивідом, соціальною групою, народом, представниками владних структур свого обов'язку перед суспільством і людством у цілому та розгляд суті, ролі і значення своїх учинків і висловлювань, діяльності й поведінки через призму цього обов'язку, а також обов'язкове її узгодження з тими зобов'язаннями і завданнями, що проявляються у зв'язку із забезпеченням потреб функціонування і розвитку суспільства; проявом відповідальності може слугувати характер участі індивіда чи соціальної групи у спільній з іншими людьми і групами діяльності, характер ставлення до них та до розподілу результатів діяльності [107];	О. Пономарьов
4.	Відповідальне ставлення до професійної діяльності – це комплекс особистісних якостей фахівця, що забезпечує усвідомлення і переживання ним особистісної відповідальності за виконання та результати своєї професійної діяльності, відповідність вимогам соціально та професійно схвалюваної поведінки [118];	М. Савчин
5.	Відповідальне ставлення учителя – це системоутворювальна професійна якість, що виявляється в усвідомленні необхідності сумлінного виконання вимог і норм цілісного педагогічного процесу, готовності та здатності особистості передбачати результати своєї педагогічної діяльності й бути за неї відповідальним як перед зовнішніми (суспільство, педагогічний колектив, батьки, учні), так і внутрішніми «інстанціями» (відчуття обов'язку, сумління) [154].	О. Юринець

Проаналізувавши погляди науковців на зміст поняття «відповідальне ставлення» у професійній діяльності майбутнього вчителя початкової школи, можемо зробити висновок, що відповідальне ставлення вчителя вчені розглядали як професійно значущу якість, яка пов'язана з усвідомленим виконанням сукупності об'єктивно необхідних вимог, які висуваються до сучасного вчителя початкової школи.

У контексті дослідження «відповідальне ставлення» визначаємо як процес особистісного розвитку майбутнього фахівця-професіонала, через освоєння власне професійної ролі вчителя початкової школи; формування професійної мотивації, інтересів й установок, які слугують показником теоретичної, практичної і морально-етичної готовності майбутнього вчителя до взаємодії з сім'єю молодшого школяра; здібність уважати однією із цілей своєї професійної діяльності організацію спільної виховної роботи з сім'єю молодшого школяра, обирати способи досягнення цієї мети, контролювати процес її досягнення, здійснювати самоаналіз професійної діяльності, прогнозувати шляхи та засоби підвищення виховної роботи в означеному напрямі.

Отже, відповідальне ставлення учителя проявляється у вчинках, діях, позиціях, рішеннях, намірах, планах тощо. Загальними механізмами забезпечення відповідального ставлення є саморегуляція мотивації та поведінки, свідомості, самосвідомості та моралі.

Отже, *відповідальне ставлення учителів початкової школи* – це сформована особистісна якість, показниками якої є: добросовісність, акуратність, ініціативність, дисциплінованість, активність, наполегливість, творчість, винахідливість; наявність навичок самоорганізації, самодисципліни, уміння планувати свій час, вести облік виконаної роботи, сумлінність, старанність, вимогливість, самокритичність, організованість, оцінка своїх можливостей. До показників відповідальності майбутнього учителя початкової школи варто віднести: доброзичливе ставлення до дітей, батьків, колег; моральну зрілість, тобто здатність людини брати на себе відповідальність щодо

вирішення конфліктних ситуацій; відповідальність у досягненні фінансового й професійного успіхів [63, с. 135].

Наступним базовим поняттям, що потребує уточнення, є «взаємодія учителя початкової школи з сім'єю молодшого школяра».

Л. Назаренко, вважає, що взаємодія є інтегрованою соціально-педагогічною системою, котра об'єднує взаємодіючі між собою структурні процеси, що становлять єдине ціле і виконують спільну функцію, є відкритими для будь-яких зовнішніх впливів, різноманітних чинників і обумовлюють спрямування практичної діяльності [90, с. 2].

Досліджуючи проблему формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи, Т. Цуркан обґрунтовує взаємодію як «причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами, що впливають один на одного»; «взаємодія передбачає активну діяльність обох сторін, погодження способів досягнення цілей, отримання певного продукту спільної діяльності». У педагогіці наукове обґрунтування категорія «взаємодія» отримала у другій половині ХХ століття. Це зумовлено тим, що суспільство, створюючи соціальні інститути, які забезпечують виховання підростаючого покоління, глибоко зацікавлене у їх взаємодії, зокрема в актуалізації та підвищенні виховного потенціалу сім'ї та школи [148, с. 55].

«Взаємодія», означає взаємну дію, тобто таку, що зумовлена причиною й наслідком. Адже дія однієї сторони викликає дію протилежної їй, навпаки. З огляду на думку вченої, найвищим рівнем взаємодії є гармонійна взаємодія з собою, людьми, внутрішнім і зовнішнім середовищем [89, с. 88].

Проаналізуємо наукові доробки вчених стосовно обґрунтування змісту поняття «взаємодія», який представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Характеристика дефініції поняття «взаємодія»

№ з/п	Зміст поняття	Дослідник
1	2	3
1.	«Взаємодія» в роботі з молодшими школярами – це спільна діяльність відповідальних дорослих, спрямована на введення	М. Бевзюк

1	2	3
	учнів до освітнього простору для засвоєння доступних їхньому віковій поняття, формування відповідних почуттів і якостей, необхідних для успішної життєдіяльності, розвитку інтересу, формування навичок правильної поведінки тощо [9, с. 31];	
2.	«Взаємодія» – це взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь; «взаємодіяти» – перебуваючи у зв'язку, взаємно проявляти дію або погоджено взаємно діяти, бути у взаємодії [15, с. 125];	О. Буздуган
3.	Педагогічна взаємодія – це системне явище в педагогічному процесі, що зазнає впливу з боку соціальної системи в плані статусно-рольових відносин у суспільстві, регламентується нормативними документами в системі освіти, визначається практикою освітнього закладу, реалізується вчителем. Структуру педагогічної взаємодії утворюють взаємозалежності: освітньої, педагогічної, соціально-психологічної, міжособистісної систем [21];	Л. Велитченко
4.	Взаємодія є вищим рівнем зв'язку соціальних суб'єктів, ознаками якого є взаємовплив, взаємопроникнення на основі поєднаної системи дій [49];	Т. Кравченко
5.	Взаємодія – це одночасність існування суб'єктів, двобічність зв'язків, взаємоперехід суб'єкта в об'єкт і, навпаки, взаємозумовленість зміни стану сторін, внутрішня активність суб'єктів [82, с. 26].	О. Матвієнко

У США взаємодію ототожнюють з поняттям «координування». В. Крітек та Д. Цибулько зазначають, що «координування (coordination) – процес колективної діяльності для досягнення спільної мети» [161]. Також «взаємодія» взаємозамінюється такими поняттями, як кооперація (cooperation), інтеграція (integration), партнерство (partnership), співробітництво (collaboration).

Д. Коріган вважає співробітництво – найвищим ступенем спільної діяльності, адже індивіди чи групи людей можуть бути залученими до кооперації або координування без будь-яких змін у своїй роботі, однак у той же час як у співробітництво закладено зовсім інше значення, власне, створення нового [162, с. 177].

Отже, сучасні науковці зазначають, що взаємодія – це зв'язок, погоджена дія, спільна діяльність, статусно-рольові відносини в суспільстві, взаємозумовленість зміни стану сторін, внутрішня активність суб'єктів, взаємопроникнення на основі поєднаної системи дій тощо.

У контексті дослідження *взаємодія* розглядатиметься як цілісний процес узгодженого взаємного впливу вчителів та батьків один на одного, у результаті чого відбувається виховання молодших школярів.

Розглядаючи проблему взаємодії школи та сім'ї у підрозділі 2.2, виникла потреба в уточненні змісту поняття «взаємодія учителя початкової школи з сім'єю молодшого школяра».

«Взаємодію сім'ї та школи» Т. Цуркан визначено як: «Взаємоузгоджену діяльність означених соціальних інститутів, спрямовану на налагодження продуктивних партнерських відносин з метою розвитку, навчання та виховання особистості дитини» [148, с. 83].

О. Доукіна [27, с. 39] вважає, що суть взаємодії сім'ї і школи полягає у: «реалізації зв'язків і відносин суспільної установи та малої групи через: педагогічну діагностику сім'ї; визначення мети і завдань спільної виховної роботи з учнями та їхніми батьками; планування спільної з батьками роботи щодо виховання дітей та підвищення готовності батьків до взаємодії зі школою; організацію різних форм взаємодії сім'ї та школи; контроль та облік спільної роботи; стимулювання узгоджених і взаємозумовлених дій педагогів і батьків, корекцію спільної діяльності».

Розгляд базових понять дослідження сприяв визначенню ключового поняття *«виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра»* як ціннісно спрямованого системоутворювального процесу формування професійно значущої якості, що виявляється в усвідомленні ролі і значення власної поведінки, суджень, педагогічної діяльності через призму відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Уважаємо, що структура процесу виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного (рис. 3.1).

Розкриємо суть кожного з цих компонентів.

Мотиваційний компонент включає спонукальні чинники, спрямовані на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя початкової школи, професійну спрямованість на успішне здійснення освітньої роботи, внутрішню мотивацію щодо організації спільної виховної роботи з сім'єю молодшого школяра, умотивованість до відповідальної поведінки та саморозвитку.

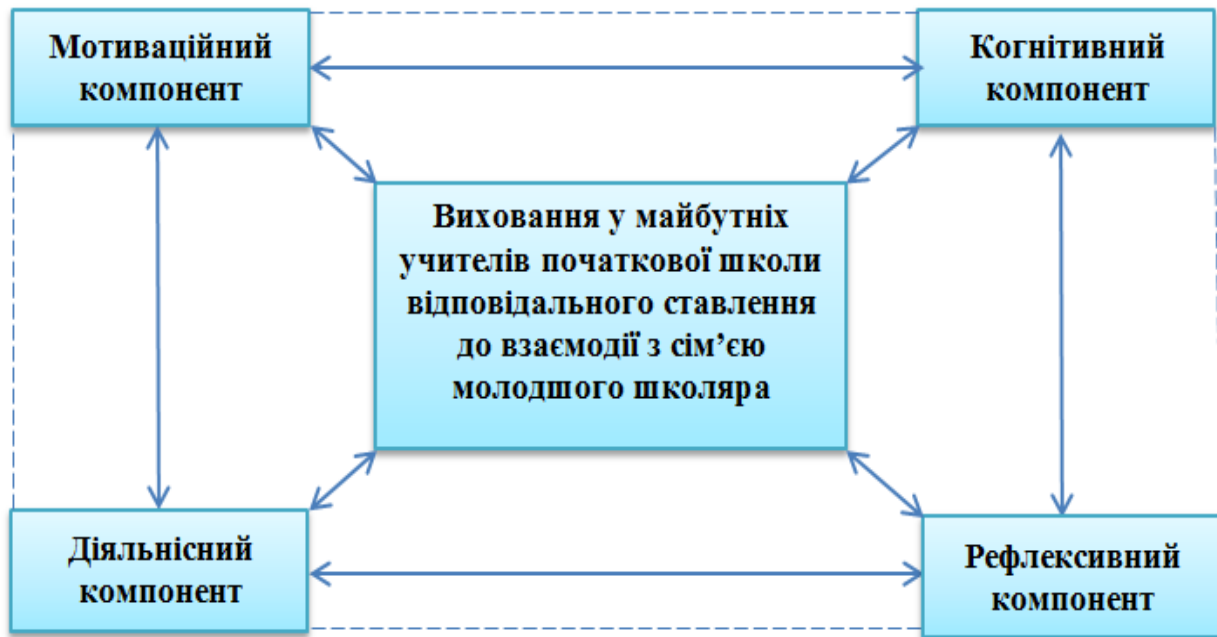


Рис. 3.1. Структура процесу виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра

Принагідно підкреслити особливе місце мотивації в професійній діяльності вчителя. На думку науковців, мотивація виступає безперечним чинником організації діяльності, що забезпечує її ефективність та смислову забарвленість. Своєю чергою, професійна мотивація – це сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають особистість до вивчення та ефективної реалізації професійної діяльності. Це – внутрішній спонукальний чинник професіоналізму фахівця, його продуктивної професійної діяльності [8].

Саме мотивація професійної діяльності фахівця, зазначає М. Леврінц, визначає особливості його професійного становлення, зумовлюючи набуття

ним професійно важливих знань і вмінь. Узагальнюючи наявні напрями вивчення мотивації професійної педагогічної діяльності, автор визначає її як сукупність внутрішніх та зовнішніх сил, які спонукають педагога до професійної діяльності, задають їй певну спрямованість, визначають її форму, тривалість та інтенсивність [58, с. 8].

Отже, мотивація значно впливає на майбутню професійну діяльність учителів. Сукупність мотивів діяльності утворює складну динамічну систему. Це означає, що, будучи відносно стійкою в кожній людині, система ціннісних мотивів може змінюватися залежно від тих змін, які відбуваються у внутрішній структурі особистості, а також у зовнішніх умовах її життєдіяльності.

Когнітивний компонент передбачає системну інтелектуальну наповненість психолого-педагогічних, науково-методичних знань здобувачів вищої освіти щодо важливості взаємодії школи та сім'ї, формування у майбутніх учителів відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

На думку В. Максименко, когнітивний компонент включає в себе систему провідних знань, тобто тих, які необхідно актуалізувати (відтворити в пам'яті) у момент навчання (це уявлення, досвід, положення, факти, поняття, правила, закони, теорії); а також сукупність раніше засвоєних способів учіння (це навички, уміння, розумові дії, операції, прийоми). Основними характеристиками засвоєння знань вважається: цілеспрямованість, систематичність, послідовність, логічність, осмисленість [74].

Під час наукового пошуку з'ясовано, що В. Макаренко визначає когнітивний компонент професійної компетентності, який ґрунтується на інтелектуальній сфері діяльності та віддзеркалює «обізнаність й пізнання дійсності стосовно фаху, володіння певною сукупністю теоретичних і практичних знань, на яких ґрунтуються праксеологічні основи фахової діяльності й практичне мислення фахівця та способи оволодіння знаннями» [73, с. 46].

Очевидно, що когнітивний компонент є найбільш змістовним та значущим. Саме він сприяє збагаченню фахових знань майбутніх учителів про важливість взаємодії школи та сім'ї, розвитку професійно-педагогічного мислення, свідомості та відповідального ставлення.

Діяльнісний компонент уміщує форми, методи та засоби роботи, які допоможуть у теоретичній і практичній спроможності майбутнього вчителя початкової школи відповідально ставитися до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Слушною є думка Н. Захарчук [33], яка зазначає, що навчання повинно орієнтуватися не на пасивне розуміння та засвоєння матеріалу, а на активне його використання, тобто рівень сформованості системи знань варто визначати не лише через їх кількість та ступінь засвоєння, а й через готовність використовувати ці знання в повсякденній та майбутній педагогічній діяльності. Саме в діяльності поняття застосовуються, узагальнюються, закріплюються, розвиваються, наповнюються змістом, що є обов'язковою умовою формування тих чи інших рис особистості.

Прикметно, що діяльнісний компонент є важливим у процесі виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра. Цей компонент реалізується через застосування майбутніми вчителями початкової школи професійних теоретичних знань у реальній практичній діяльності.

Рефлексивний компонент відображає показники сформованості відповідального ставлення у майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, передбачає їх оцінювання та самооцінювання.

На думку, М. Марусинець: «рефлексія – це інструмент професійної самосвідомості особистості педагога, усвідомлення нею себе у трьох складниках простору педагогічної праці: у системі своєї фахової діяльності, у системі педагогічного спілкування і в системі власної особистості. Основною формою рефлексії автор вважає самооцінку, або самооцінювання педагога» [79].

У зв'язку з цим, педагогічну рефлексію розуміємо як самоаналіз педагогом своєї професійної діяльності, поведінки, особистісного та професійного досвіду. У контексті дослідження рефлексію розглядаємо як самооцінювання здатності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з сім'єю молодшого школяра і як контроль процесу її досягнення.

Отже, розгляд базових понять дослідження сприяв визначенню ключового поняття «виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра» як ціннісно спрямованого системоутворювального процесу формування професійно значущої якості, що виявляється в усвідомленні ролі і значення власної поведінки, суджень, педагогічної діяльності через призму відповідального ставлення до взаємодії із сім'єю молодшого школяра. Уважаємо, що структура процесу виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного.

Таким чином, розгляд феномена «виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра» у багатоаспектних зв'язках стає перспективним напрямом подальшої наукової розвідки.

Відповідно до алгоритму наукової дослідження наступним доцільно буде здійснити ґрунтовний аналіз структури та змісту гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи, оскільки для ефективної взаємодії школи з сім'єю молодшого школяра безумовно необхідно створити всі сприятливі умови, які сприяють налагодженню гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи як з батьками, так і в педагогічному колективі.

3.2. Структура та зміст гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи

Дослідження будь-якого об'єкта, процесу чи явища потребує обґрунтування його структури та змісту. Науковці наголошують, що структура досліджуваного об'єкта становить упорядкованість зовнішніх і внутрішніх, тривалих і стійких взаємозв'язків між його окремими компонентами, які забезпечують стійкість і цілісність розуміння об'єкта дослідження [37; 147; 198]. Виходячи із цих міркувань, принциповим моментом при дослідженні проблеми формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи є розкриття їх змісту та визначення структурних компонентів, за допомогою яких можна найбільш чітко дослідити сам процес і результат педагогічного впливу.

При визначенні структури та змісту гармонійних міжособистісних відносин доцільно враховувати наступні положення:

1. Міжособистісні відносини, які є змістовим центром проблеми дослідження, мають суб'єкт-суб'єктний характер і розглядаються у двох аспектах: зовнішньому (об'єктивному) – реальні міжлюдські зв'язки, які об'єктивно розкриваються у процесі міжособистісної взаємодії (спілкуванні і спільній діяльності) та проявляються у різноманітних діях, учинках, поведінкових формах їх учасників; внутрішньому (суб'єктивному) – полягає у прояві зацікавленості, емоційно-особистісних ставлень людей один до одного на основі їх уявлень, думок, знань, емоцій, почуттів, оцінок [54].

2. Суттєвими характеристиками міжособистісних відносин, які правомірно можна назвати гармонійними, є: бажання, прагнення, інтерес, орієнтація особистості на встановлення, підтримку та розвиток міжособистісних відносин; ціннісні орієнтації особистості; виражений морально-етичний світогляд; знання норм і правил поведінки; пізнання, розуміння себе і партнера; сумірна виразність зближуючих і віддаляючих

почуттів; здатність регулювати власний емоційний стан; толерантне, емпатійне ставлення індивідів один до одного; здатність адекватно оцінювати себе, свої вчинки, інших; конструктивна міжособистісна взаємодія, що ґрунтується на активності учасників у ході спільної діяльності й ефективному спілкуванні; прояв духовності, моральності, гуманності в думках, судженнях, ставленні, діях, учинках і поведінці.

3. Потужним чинником у розкритті глибинної сутності особистості, її потенціалів, пробудженні внутрішньої енергії, прояві людиною найвищих людських, моральних, духовних якостей у конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії, що сприятиме цілісному формуванню гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи є посилення едукативних впливів на свідомість, духовність й особистісні якості здобувачів вищої освіти в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти. У результаті цього, гармонійні міжособистісні відносини трансформуються до рівня особистісних потреб, світоглядних переконань, ідеалів.

Отже, постає очевидною доцільність здійснення аналізу дотичних до порушеної проблеми наукових праць, що забезпечить розширення спектра розуміння й осмислення структури гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи і їх змісту, усвідомлення специфіки зазначеного процесу й адекватність виховної роботи у даному напрямі.

Особливої уваги в контексті дослідження заслуговує аналіз наукових джерел, у яких визначено структурні компоненти духовної, моральної, естетичної культури особистості. Адже гармонійні міжособистісні відносини набувають істинності лише за умови високого рівня освіченості особистості в культурному сенсі. Аналіз наукової літератури щодо визначення структурних компонентів духовної, моральної, естетичної культури подано в таблиці 3.5.

**Аналіз наукової літератури щодо визначення структурних компонентів
духовної, моральної, естетичної культури**

Автор	Компоненти	Зміст компонентів
<i>Структура духовної культури здобувачів вищої освіти</i>		
М. Роганова [196, с. 154]	духовно-інтелектуальний	система знань про природу духовних явищ, оволодіння культурологічними знаннями, елементами теорії мистецтва та художньої творчості
	потрібно-мотиваційний	установка на залучення до духовних цінностей, наявність інтересів, спрямованість особистості на задоволення духовних потреб
	саморегуляційний	самооцінка культурно-духовної підготовки, результатів діяльності, прагнення до духовної самоосвіти, саморозвитку особистості
	емоційно-ціннісний	здатність до емпатії, сформована культура почуттів, спрямованість дій індивіда на освоєння духовних цінностей
	діяльнісно-результативний	перетворення дійсності на основі досвіду використання знань, оцінка результатів, організація, планування й здійснення культуротворчої діяльності
<i>Структура морально-естетичної культури здобувачів вищої освіти технічних коледжів</i>		
Є. Жученко [62, с. 67–73]	когнітивний	система знань про моральні та естетичні цінності на рівні уявлень і понять; обізнаність у галузі мистецтва, естетичних норм суспільства, історії культури, законів існування і створення краси тощо; образне мислення, асоціативна уява; прагнення до морально-естетичного ідеалу
	емотивний	позитивне ставлення до суспільної моралі, наявність системи духовних цінностей; розвинені морально-естетичні почуття; сформованість емпатії, толерантності; інтерес і ціннісне ставлення до явищ культури; здатність до «морального резонансу», співчуття та співпереживання
	процесуальний (діяльнісний)	система умінь та навичок, які зумовлюють естетичний характер діяльності особистості, культурну діяльність

Під час наукових пошуків стають у нагоді дослідження, у яких обґрунтовано структуру та зміст конкретних аспектів порушеної проблеми (табл. 3.6).

**Аналіз наукової літератури щодо визначення структурних
компонентів емоційної культури, ціннісного ставлення до людини,
міжособистісної взаємодії**

Автор	Компоненти	Зміст компонентів
<i>Структура емоційної культури</i>		
А. Чумакова [257, с. 69]	мотиваційно- ціннісний	емоційно-ціннісна спрямованість особистості, її власна система мотивації, ціннісних орієнтирів та потреб
	емоційно- тезаурусний	знання про емоції, засоби і правила їхнього прояву
	діяльнісно- поведінковий	певна програма дій щодо реалізації пізнавально-емоційної; емоційно-культурологічної, інтелектуально-творчої спрямованості свідомості
	оцінно- регулятивний	емоційні якості й навички, рівень вихованості та сформованості яких визначає тип, стиль і засоби прояву емоцій
<i>Структура ціннісного ставлення до людини</i>		
В. Кузьмич [102, с. 79], Л. Філоненко [243, с. 67-68], О. Столяренко [232, с. 176]	когнітивний (раціональний, інтелектуальний)	система гуманістичних знань, суджень, переконань, тобто гуманістичний світогляд
	емоційний (емоційно- ціннісний)	система оцінок, ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, вольових потягів, гуманних почуттів та емоцій, позитивне сприйняття та ставлення до себе, інших
	дієвий (діяльнісний, практичний)	система навичок і звичок моральної поведінки, здатність адекватно оцінювати свої можливості, ситуацію, повага до гідності інших людей, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, соціальна активність альтруїстичні вчинки
<i>Структура міжособистісної взаємодії</i>		
О. Яструб [270, с. 32]	когнітивний	знання людиною норм і правил міжособистісних взаємин, її світогляд і переконання
	ціннісний	моральні почуття, ідеали, суспільні й особистісно-значущі цінності, установки (готовність) до співпраці, співробітництва
	поведінковий	комунікативних умінь, навичок, звичок та організації практичної роботи
	мотиваційний	мотиви особистості, здатність до регуляції й саморегуляції, оцінки та самооцінки (порівняння) вчинків у взаємовідносинах

Особливу цінність у контексті вивчення проблеми формування гармонійних міжособистісних відносин становить розуміння структури власне міжособистісних відносин, оскільки вони є змістовим центром проблеми дослідження.

На підставі аналізу наукової літератури встановлено, що у структурі міжособистісних відносин зазвичай науковці виділяють три компоненти: когнітивний, афективний і поведінковий. Когнітивний компонент міжособистісних відносин пов'язують із знаннями (Р. Броун); розумінням і знанням самого себе та інших (Г. Васянович, М. Євтух, М. Обозов); психічними процесами (сприймання, мислення, пам'ять тощо), що відповідають за пізнання оточення і самого себе (М. Євтух, Г. Васянович, Т. Черкашина); усвідомленням того, що подобається чи не подобається у міжособистісних відносинах (Я. Коломинський, Б. Ломов, І. Сушков). Г. Андрєєва, А. Журавльов, А. Кошель когнітивний компонент ототожнюють з гностичним, інформаційним і характеризують його як пізнання, розуміння та усвідомлення інформації, що задіяна у міжособистісних відносинах.

Виокремлюючи у структурі міжособистісних відносин афективний компонент (афекти – неконтрольовані емоції [236]), науковці наголошують на прояві різноманітних емоційних станів і переживань (Р. Броун, Я. Коломинський, Б. Ломов); вираженні безлічі почуттів їх учасниками з приводу взаємозв'язків між ними (Г. Андрєєва, А. Кошель); усіляких фізіологічних реакцій і суб'єктивних ставленнях особистостей один до одного і до себе (М. Євтух, Г. Васянович, Т. Черкашина). Особливо силою М. Обозов наголошує на необхідності сформованої адекватної самооцінки та здатності адекватно оцінювати інших людей, що відбувається за участі емоцій, почуттів та вольових зусиль [153, с. 5].

Поведінковий компонент міжособистісних відносин науковці ототожнюють з практичним, діяльнісним, регулятивним (Г. Андрєєва, А. Кошель), конативним (Я. Коломинський, Б. Ломов) і визначають як такий,

що реалізується в конкретних діях, учинках і поведінці в цілому (Г. Андрєєва, А. Журавльов, Я. Коломинський, Б. Ломов), передбачає саморегуляцію особистісних станів і властивостей самореалізації діяльності, регулювання відносин з іншими людьми (М. Обозов); включає результати діяльності та вчинків у процесі міжособистісної взаємодії (А. Кошель).

Особливу цікавість викликають погляди сучасних педагогів Г. Васяновича, М. Євтуха, Т. Черкашиної, які, досліджуючи міжособистісні відносини, виокремлюють інтеракційний компонент, що включає конкретні відкриті чи завуальовані вчинки, дії, поведінкові реакції суб'єктів міжособистісної взаємодії стосовно одне одного [36; 59].

Описана науковцями структура міжособистісних відносин більшою мірою розкриває дане явище з об'єктивної сторони, а суб'єктивний аспект унікального внутрішнього світу людини залишається поза увагою. Тож, задля вивчення міжособистісних відносин на якісно новий рівень – гармонійні міжособистісні відносини, слід урахувати такі важливі «фільтри заломлення» об'єктивної дійсності як потреби, мотиви, інтереси, цінності, смисли, установки, ставлення, індивідуальні якості, які є «особистісним ядром», рушійною силою життєдіяльності людини [85; 266].

У зв'язку з цим значимості набувають судження Р. Броун, який вказує на необхідність виділення спрямовуючого (мотиваційного) компонента в міжособистісних відносинах, тим самим, це уможливорює координування порядку та спрямованості потоку людських думок, ставлень, учинків, дій, поведінки у процесі міжособистісної взаємодії, а отже, що є найбільш цінним у контексті дослідження, вивчення міжособистісних відносин до гармонійних, їх розвиток й удосконалення [274].

Під час наукових розвідок, з метою визначення структурних компонентів гармонійних міжособистісних відносин і якнайкращого усвідомлення змісту виховної роботи щодо їх ефективного формування, особливої уваги заслуговує аналіз споріднених тем досліджень (табл. 3.7).

**Аналіз споріднених тем досліджень щодо визначення
структурних компонентів**

Автор	Компоненти	Зміст компонентів
1	2	3
<i>Структура міжособистісних відносин студентів-першокурсників</i>		
О. Маріна [121, с. 9]	мотиваційно-ціннісний	прагнення до взаємодії
	змістово-процесуальний	виявлення якостей (доброзичливість, відкритість, щирість, толерантність, відповідальність тощо) і сформованість умінь (комунікативних, організаторських, умінь запобігати конфліктам); згуртованість групи; ступінь сприятливості мікроклімату формуванню міжособистісних відносин
	рефлексивно-коригувальний	адаптованість здобувачів вищої освіти до навчально-виховного процесу ЗВО, адекватність самооцінки
<i>Структура культури міжособистісних взаємин старших підлітків</i>		
Н. Мирончук [131, с.78]	когнітивний	знання норм, правил міжособистісних взаємин, культури поведінки та спілкування
	емоційно-мотиваційний	комплекс моральних почуттів, емоцій, прагнення до їх позитивного прояву в міжособистісних взаєминах
	діяльнісно-практичний	ступінь сформованості у школярів умінь і навичок конструктивної міжособистісної взаємодії й регулятивної, що включає переконання, оцінювання, ступінь розвитку в підлітків навичок саморегуляції і самоконтролю
<i>Структура готовності здобувачів вищої освіти до гармонізації міжособистісних відносин</i>		
Т. Пернарівська [168, с. 63]	когнітивний	розуміння сутності гармонійних міжособистісних відносин, знання норм і правил особистісного і діалогового спілкування, способів їх впливу в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії, уявлення про толерантність, довіру, взаєморозуміння
	емоційно-ціннісний	орієнтація на встановлення та розвиток міжособистісних відносин, ставлення до міжособистісних відносин у різних ситуаціях взаємодії, мотивація на реалізацію норм і правил особистісного та діалогового спілкування
	практично-діяльнісний	вміння застосовувати знання і ставлення у власній поведінці, вміння встановлювати та регулювати міжособистісні відносини, вміння обирати адекватний стиль спілкування, виявляти довіру, толерантність до інших

Отже, кожен із дослідників подає авторське бачення щодо змісту та структури досліджуваного ним явища відповідно до специфіки дослідження, контингенту, що підлягає діагностиці тощо.

Попередній аналіз проблеми дослідження повною мірою уможлиблює визначення структури гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи і розкриття змісту її складових з метою організації ефективного виховного, розвивального, навчального процесу щодо їх формування.

Відтак структура гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи включає такі компоненти: *мотиваційний, когнітивний, афективний та інтеракційний*, які, безумовно, взаємопов'язані та взаємообумовлені.

Виокремлення *мотиваційного* компонента у структурі гармонійних міжособистісних відносин детерміновано наступними чинниками:

1. Мотивація особистості є одним із визначальних чинників, що впливає на успішність засвоєння інформації; виникнення інтересу, позитивного ставлення до діяльності чи суб'єкта міжособистісної взаємодії; визначення цілей, планів; детермінує активність людини, тим самим, забезпечуючи прояв позитивних емоцій, безкорисливих учинків, гуманних, моральних дій у конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії [136, с. 136; 180, с. 58]. Як слушно зауважує С. Алмаші, наявна мотивація у майбутніх учителів початкової школи може виконувати компенсаторну функцію у випадку недостатньої обізнаності особистості, сформованості умінь і навичок гармонійної міжособистісної взаємодії [3, с. 15]. Із цих міркувань, мотиваційний компонент гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи розглядається як такий, що дещо передує іншим компонентам.

2. Процес формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів зазначеного профілю ускладнюється тим, що молоді люди, будучи відносно зрілими особистостями, в умовах професійної підготовки здатні

до лестоців, нещирої підтримки зв'язків з одногрупниками, удавання співчуття, розуміння, зацікавленості в суб'єкті міжособистісної взаємодії, мімікрії (маскування, імітування) істинних поглядів, думок, свого ества, дій, учинків із власної користі – задля досягнення високих результатів у навчанні [273].

3. На різних етапах освітньої діяльності мотиваційна сфера вчителів початкової школи може набувати як активного, так і пасивного вираження [120], що безумовно вказує на необхідність розкриття та розвитку мотиваційного потенціалу молодих людей.

Науковці відзначають, що мотивація, виконуючи смислоутворюючу функцію, задає вектор людському мисленню, процесу пізнання, емоціям і почуттям, ставленням, діям, учинкам, поведінці особистості та надає їм особистісного сенсу і значущості [193, с. 97; 275]. І що найголовніше, мотивація пробуджує активність особистості та слугує запусковим механізмом для прояву її найвищих духовних, моральних, гуманних якостей у конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії [273].

На підставі досліджень М. Бауера, В. Бобрицької, М. Кагана, О. Лазурського, С. Махновського, В. Мясичева, А. Степанюк, О. Столяренко, Н. Ткачової, А. Чумакової, першочергово, у структурі мотиваційного компонента гармонійних міжособистісних відносин правомірно розглядати *цінності та ціннісні орієнтації особистості*. Справедливість такого бачення зумовлена тим, що на етапі мотивації цінності трансформуються в об'єкт духовних потреб студентської молоді, визначають зміст мотивів і, перетворюючи їх на переконання, установки, сприяють установленню життєвої позиції особистості, спрямовують її діяльність, спілкування, учинки та поведінку до найвищих проявів духовності, моральності, гуманності [273].

У сучасних наукових джерелах поняття «*цінності*» трактується досить неоднозначно. Очевидно, що у контексті проблеми дослідження ціннісним є погляд В. Бобрицької, яка виокремила суттєві характеристики феномена «*цінності*» як складника мотиваційної сфери. Під цінностями авторка розуміє: те, що задовольняє інтереси й потреби особистості; індивідуальну

реальність, що набуває позитивної значущості; «маркер» особливої значущості будь-чого для життєдіяльності особистості; те, що детермінує мотивацію суб'єкта і його спосіб поведінки [22, с. 66–68]. До того ж, Ш. Шварц у своїх працях наголошує, що цінності відображають три сфери найважливіших потреб у житті людини: природні потреби, потреби в соціальній взаємодії та потребу у виживанні [227, с. 32].

Множинність поглядів авторів на розуміння сутності та природи феномена «цінності» зумовлює наявність чисельних класифікацій у науковій літературі, зокрема [7; 31; 33; 73; 133; 142; 251; 280]. Очевидно, що абсолютно усі види цінностей мають місце у житті людини, адже вона є носієм не конкретно одної цінності, а цілісного досконалого набору, що є ієрархічним, упорядкованим, суто індивідуальним, унікальним і невідтворним [273].

Система цінностей особистості **виступає сполучною ланкою між культурою суспільства і духовним світом.** Вона формується у процесі всієї життєдіяльності людини, піддаючись трансформаціям у динамічно мінливих умовах швидкоплинного світу. Під впливом різноманітних суб'єктивних та об'єктивних чинників (національна приналежність, духовні надбання нації, культурні тенденції, віросповідання, суспільний ідеал, соціум, презумпція освіти тощо) [5], ієрархія цінностей людини на її певних життєвих відрізках може видозмінюватися, Водночас одні будуть набувати сильнішого прояву, інші – слабшого, і навпаки. У контексті пропонованого дослідження видається принциповим судження Л. Помиткіної, що засвоєні в студентські роки особистістю цінності, норми, моделі поведінки трансформуються у ціннісні орієнтації людини, набуваючи достатньо стійкого характеру і в подальшому житті, як правило, уже не піддаються кардинальним змінам. Навіть суттєво важливі події в соціальній, професійній, індивідуальній чи інших сферах життєдіяльності молоді, істотно не впливають на вже усталений «ціннісний хребет особистості» [182, с. 147].

Отже, з метою формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи виховання, навчання та розвиток має

забезпечувати трансформацію в особистісно значущі смисли (інтеріоризацію) таких цінностей: *духовних* (віра, любов, надія, ідеал, каяття, сповідання, благо, істина, миролюбність тощо), *моральних* (краса вчинку, чесність, справедливість, вдячність, повага тощо), *етичних* (краса, насолода, добро, прекрасне тощо), *гуманних* (людина як найвища цінність, турбота, взаємодопомога, співпереживання тощо), *культурологічних* (надбання нації, традиції, історія народу тощо), *соціальних* (сім'я, колектив, згуртованість, дружба обов'язок, відповідальність тощо), *інтелектуальних* (духовні знання, досвід, інтуїція, пізнання світу, самопізнання, освіченість тощо), *емоційних* (оптимізм, чуйність, співчуття, позитивне ставлення, емпатія тощо), *педагогічних* (професійні знання, загальна ерудиція, честь, гідність, повага, толерантне ставлення, доброзичливість, саморефлексія, автономія тощо) й інших.

Як відомо, навіть у найпримітивнішому варіанті міжособистісної взаємодії кожен із суб'єктів має певний *мотив* [116, с. 261–268], тобто причину, що надихнула на встановлення контакту [265, с. 12–13]. У загальному вимірі мотив – це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до дій, спрямовує потік її думок, емоцій та почуттів, задіяних у процесі життєдіяльності [101]. Вони являють собою спрямовуючий і формоутворюючий чинник, представлений у свідомості людини у вигляді образу об'єкта як мети, на яку власне і спрямована активність особистості.

Прикметно, що до встановлення, підтримки та розвитку гармонійних міжособистісних відносин їх суб'єктів можуть спонукати чисельні мотиви, які, перебуваючи в органічній інтегративній єдності, являють собою *мотиваційні орієнтації особистості* [70]. Ураховуючи досвід Л. Божович, Є. Ільїна, С. Занюк, Т. Коломієць, Н. Мирончук, до мотиваційних орієнтацій особистості, які потенційно обумовлюють характер діяльності та поведінки особистості як свідомого суб'єкта міжособистісних відносин і забезпечують досягнення гармонії в них, належать: *орієнтація на взаємодію та співпрацю; орієнтація на отримання задоволення від процесу спілкування; орієнтація*

на об'єктивність та адекватність сприйняття, прийняття, розуміння та толерантне ставлення до суб'єкта взаємодії та орієнтація на успіх.

Мотиви особистості, будучи відносно самостійним явищем, виникають на основі *потреб*, під якими розуміють внутрішні стани, що виражають залежність живого організму від необхідності у чомусь, і які, потребуючи задоволення, є основним джерелом енергії, внутрішнім поштовхом людини до активності [101].

Серед найбільш значущих потреб особистості, відповідно до контексту дослідження, слушно виділити *соціогенні потреби*, задоволення яких забезпечує комфортну в духовному й емоційному планах життєдіяльність молодих людей як соціальних істот, суб'єктів соціуму [273]. Викликає цікавість думка У. Шутца, який вважає, що більшість ситуацій міжособистісної взаємодії можна пояснити трьома чинниками, які відповідають трьом соціогенним потребам кожної людини: включення, контроль і афектація. *Потреба включення* детермінується прагненням особистості до комфортної міжособистісної взаємодії, спільної діяльності, що базується на співпраці, правомірної рівності, відкритості, порозумінні тощо. *Потреба контролю* варіює від прагнення особистості влади та контролю над іншими людьми до необхідності бути контрольованим з боку інших. Особливо цінною в установленні, підтримці та розвитку гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи є *афектація* як одна із потреб, що полягає у прагненні особистості проявляти та відчувати співпереживання, підтримку, цікавість, обмінюватися емоційним теплом у процесі міжособистісної взаємодії [16; 139; 291]. Це суттєво пов'язано зі специфікою професійної діяльності: учитель початкової школи має справу з чистими, щирими душами школярів і любов до дітей має стати його невід'ємною особистісною якістю, тією іскрою істинності, добра і краси, що забезпечить ефективність виховання, навчання та розвитку здобувачів початкової освіти.

Відповідно до поглядів І. Беха [15], В. Мясичева [139], А. Петровського [170] до інших значущих соціогенних потреб, що забезпечують якісне

формування гармонійних міжособистісних відносин, належать наступні: *потреба у спілкуванні* (є соціально обумовленою і пов'язана з обміном інформацією, розширенням кругозору, пізнанням людиною партнера, самопізнанням та уточненням відомостей про себе, опануванням досвіду соціального життя); *потреба у повазі та визнанні* (проявляється у відчутті власної цінності, значущості, поваги інших до тебе); *потреба в набутті соціального статусу* (пов'язана зі статусно-рольовим самовизначенням особистості та самоствердженням у міжособистісних відносинах); *потреба в персоналізації* або потреба «бути особистістю» (необхідність ідеальної представленості себе в Іншому); *потреба у психологічній безпеці* (проявляється у комфортному позитивному спілкуванні, що нівелює відчуття напруги, тривоги, страху) та інші [273].

Окрім соціогенних потреб, процес формування та розвитку гармонійних міжособистісних відносин обумовлений й іншими, не менш значимими потребами, що сприяють внутрішньому зростанню особистості відповідно до законів Істини, Добра й Краси, усвідомленню сенсу життя, саморозкриттю та самореалізації [273]. Серед таких потреб доцільно виділити такі, як: *духовні* (вищі потреби особистості, що передбачають творіння людиною своєї внутрішньої сутності, яка і є початком, що пов'язує людське «Я» зі світом [196, с. 134]); *моральні* (характеризують стійкі психічні стани людини, що знаходять своє відображення у безкорисливому прагненні діяти на благо, проявляти щиросердність, порядність, любов, повагу, а також у бажанні викорінювати зло, заздрість, самолюбство, корисливість, лицемірство, високомірність тощо [13, с. 127]); *естетичні* (полягають у милуванні, насолоді прекрасним, відчутті задоволення, необхідності досягнення ладу та гармонії тощо [1, с. 305–306]); *інтелектуальні* (полягають у потребі пізнавати світ, суспільство та самопізнанні [230, с. 204–207]) й інші. Очевидно, що задоволення зазначених потреб є одним із «каталізаторів» процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи.

У своїй сукупності мотиваційні складові визначають *спрямованість особистості*, яка є визначальним мотиваційним орієнтиром, що надає пізнанню, ставленню, діяльності та поведінці цілеспрямованості, структурованості, упорядкованості й осмисленості. Принагідно зауважити, що під спрямованістю особистості розуміється макрохарактеристика особистості, утворена системою стійких найбільш важливих і впливових внутрішніх спонук, які зумовлюють специфіку її світобачення, діяльності, поведінки, спілкування, ставлень до себе, інших, світу, визначаючи її соціальну та моральну цінність [101].

У формуванні гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи визначальною є *спрямованість особистості на встановлення, підтримку та розвиток гармонійних міжособистісних відносин*, а також *спрямованість особистості безпосередньо у спілкуванні та спільній діяльності*. Ідеться про те, що у процесі міжособистісної взаємодії здобувачі вищої освіти мають орієнтуватися на діалогічне, рівноправне спілкування, що ґрунтується на об'єктивному сприйнятті, розумінні й оцінці суб'єкта взаємодії, толерантності, емпатійності, повазі, відкритості, довірі особистості як до самої себе, так і до суб'єкта взаємодії, конгруентності (відповідності, подібності), дотриманні моральних норм і принципів, співробітництві, співпраці, досягнення компромісу, прагненні до самовияву, самовдосконаленні [33; 146]. Такі умови максимально сприятимуть прояву людяності, духовності, моральності у словах, думках, діях і поведінці індивіда [40; 146; 164].

Отже, мотиваційний компонент досліджуваного явища є імперативом прояву непідробної духовності, моральності, гуманності в думках, словах і діях особистості, що забезпечує її зацікавленість, активність, бажання встановлювати, підтримувати та розвивати гармонійні міжособистісні відносини, прагнення до духовного саморозвитку; спрямовує й організовує погляди, судження людини, надихає на людяні вчинки та дії, а також надає

осмисленості, цілеспрямованості, особистісного смислу та значущості її поведінці і діяльності [45].

Виділення *когнітивного* (від поняття «когніція» – пізнавальний процес; процес оволодіння знаннями та його результат [278; 289; 296]) компонента гармонійних міжособистісних відносин детерміновано наступними чинниками:

1. Людина отримує будь-яку інформацію завдяки пізнанню, у процесі якого активізуються її мислинневі операції, що уможлиблює розуміння, узагальнення, усвідомлення та переосмислення отриманої інформації. У результаті в особистості формується свідомість: образні уявлення про об'єктивний світ, власна універсальна картина світу, цілісна система узагальнених знань, ставлення до навколишньої дійсності, інших і самого себе, погляди, переконання, вірування, життєві принципи та норми, які є культурним базисом становлення духовності, моральності, гуманності людини [48, с. 115; 288].

2. У поглядах Є. Жученка простежується думка, що когнітивний компонент відповідає за збагачення духовного досвіду особистості завдяки пізнанню навколишнього світу, себе самої та суб'єкта міжособистісної взаємодії, засвоєнню всезагальних, загальнокультурних, морально-етичних знань, присвоєнню моральних, гуманних цінностей [62, с. 30–31]. Відтак, аналізуючи, оцінюючи, узагальнюючи результати суспільного й особистісного пізнання, в індивіда формується його світобачення, розширюються вже наявні знання, що значно збагачує його внутрішній світ у цілому.

3. Знання є передумовою здійснення будь-якої діяльності, учинків і дій, тож є очевидним, що наявність відповідних знань уможлиблює встановлення, підтримку та розвиток людиною гармонійних міжособистісних відносин [125, с. 73].

4. Будь-які окремі знання чи уявлення, які засвоює людина в процесі своєї життєдіяльності, трансформуються в теоретично цілісну систематизовану загальнозначущу форму, що здатна або стимулювати її мисленнєву діяльність,

забезпечуючи таким способом позитивний вплив на емоційну та поведінкову сферу особистості, або, певною мірою, гальмувати цей процес [242, с. 151].

Постає очевидним, що знання, які є результатом активної пізнавальної діяльності, наскрізно пронизують кожен етап процесу формування гармонійних міжособистісних відносин, починаючи від формування світогляду особистості, усвідомлення власного «Я», сприйняття іншого суб'єкта міжособистісної взаємодії, уявлення про досліджуване явище до моделювання власної поведінки.

Наукові пошуки з порушеної проблематики засвідчують, що когнітивний компонент значною мірою пов'язаний із *пізнанням людиною самої себе (самопізнанням) і суб'єкта міжособистісної взаємодії*, що уможливорює досягнення гармонії у міжлюдських відносинах [106, с. 480]. Тобто, для гармонійних міжособистісних відносин є важливими, насамперед, самі суб'єкти з їхнім унікальним, неповторним внутрішнім світом. Справедливість такого бачення підтверджують судження В. Винниченка, який особливо наголошує на тому, що звернення до свого внутрішнього світу, самопізнання своєї глибинної сутності та пізнання сутності оточення, виводить людину на шлях до щастя (гармонії) як у її внутрішньому світі, так і за його межами [108].

Особливої цінності набуває судження Геракліта: «те, що надає речам істинності, а людину наділяє здатністю пізнавати, це Ти і вважай ідеєю блага – причиною знання і пізнання істини» [82, с. 100]. У цьому контексті *самопізнанням* розуміється як пошук особистістю істинного «Я», свого духовного єства та психічної природи, що більшою мірою відбувається опосередковано у процесі життєдіяльності людини. Априорі зрозуміло, що не можна пізнати себе сповна, утім кожен індивід має докладати чималих зусиль для пізнання своєї духовної сутності та психічної природи, зокрема мати уявлення про власні мотиви, потреби, інтереси, ідеали, переконання, цінності, риси характеру, темперамент, здібності, пізнавальні, емоційно-вольові процеси, психофізіологічного стану організму і особисті

якості, свою індивідуальність тощо. Водночас, пізнаючи себе, особистість осягатиме Вселюдське, що розкриватиме перед нею універсальні принципи її існування у Всесвіті в цілому й у міжлюдських відносинах зокрема, і, на основі чого, відбуватимуться процеси саморозуміння, самоусвідомлення та самовідображення світу.

У дослідницькому полі видається особливо важливим *пізнання особистістю суб'єкта взаємодії*. Ідеться про те, що, перш ніж включитися в акт спілкування, виявити своє ставлення до іншої особистості, людина свідомо чи підсвідомо пізнає свого співбесідника [82, с. 113]. Пізнання та розуміння людиною іншої відбувається завдяки включенню процесів сприйняття, мислення, відчуття [53; 208], на основі чого, узагальнені результати трансформуються в цілісне уявлення-образ про іншу особистість [157, с. 258]. Із цих міркувань постає очевидною прямопропорційна залежність якості сприйняття, інтерпретації уявлень-образів суб'єктів міжособистісних відносин і характеру їх ставлень, почуттів, поведінки у процесі міжособистісної взаємодії. Пізнання суб'єктами одне одного зближує їх, сприяє виявленню спільних інтересів, тем для обговорення, уподобань, поглядів, особистісних якостей, порозумінню, ідентифікації, що забезпечує гармонію міжособистісних відносин. До того ж, пізнаючи іншу людину, індивід уточнює відомості про себе самого [126, с. 198].

Слід зазначити, що життєво важливі знання людина передусім пропускає крізь призму власних поглядів, переконань, ідеалів, вірувань, принципів, цінностей, що позначається на її теоретичному та практичному сприйнятті світу, ставленні до того, що відбувається в її житті, усвідомленні своєї духовної, соціальної сутності. З огляду на це, так званім духовним базисом молодого людини та її орієнтиром у встановленні, підтримці, розвитку гармонійних міжособистісних відносин є *світогляд* – вищі, найбільш цінні знання, які роблять людину мудрою, через те, що не тільки озброюють її розумінням світу, інших людей і самої себе, але і вчать, як гідно жити,

погоджувати свої дії з діями загальних сил або з усталеними пануючими законами у світі і над самим індивідом [52].

Л. Божович, Е. Еріксон, І. Кон, А. Петровський, М. Роганова, С. Рубінштейн єдині у своїх твердженнях, що у студентському віці відбувається трансформація світобачення особистості й утвердження її світогляду як системи переконань, що виявляється у стійкій системі ставлень людини до світу, праці, інших людей і самої себе та значно впливає на активність її життєвої позиції. З огляду на це, украй важливим завданням, що постає перед системою освіти, є формування *світоглядної культури* здобувачів вищої освіти, яка включає сформовані уявлення про базові категорії етики та моралі, духовність, моральність, гармонію, загальнолюдські чесноти, такі як благо, добро, істина, творчість, віра, любов, краса та є духовно-практичною основою, джерелом розуму, почуттів, волі, учинків, дій, поведінки майбутніх фахівців. У цьому контексті видається переконливим судження М. Роганової, яка визначає світоглядну культуру як «інтегративну рису духовності особистості, що утворює «силове поле» її діяльності не завдяки подоланню «знання» бездуховності, а через утвердження практичної діяльності у якості дійсної основи буття» [196, с. 117].

Отже, сформована світоглядна культура у майбутніх учителів початкової школи сприятиме глибокому усвідомленню особистостями власного значення, утвердженню пріоритету «серця», тобто синтезу інтелекту й емоційно-чуттєвих станів в осягненні прекрасної сутності духовного, морального, гуманного світу та відповідних проявів у вчинках, діях, поведінці [181; 234], забезпечуватиме інтелектуалізацію, розуміння, усвідомлення і піднесення знань до вищого рівня – рівня принциповості, що продукує відповідність внутрішнього світу людини із зовнішніми проявами, тим самим, уможлиблюючи досягнення гармонії у міжособистісних відносинах.

Принагідно підкреслити належну роль у структурі гармонійних міжособистісних відносин *загальної ерудиції особистості*, адже процес спілкування безпосередньо пов'язаний з обміном інформацією. Обізнаність

майбутніх учителів початкової школи у різних галузях сприятиме швидшому встановленню контактів, їх систематичній підтримці та розвитку, усвідомленню суб'єктами взаємодії, що кожен із них є самоцінною особистістю.

Услід за думкою О. Падалки [163] й О. Столяренко [232] слушно наголосити, що, перш ніж здійснювати виховний вплив з метою формування гармонійних міжособистісних відносин, необхідно забезпечити засвоєння майбутніми учителями початкової школи цілісної системи знань про конкретне явище, його суть, істотні ознаки, структуру, зміст внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язків, на основі чого індивід сформує власне уявлення про дане явище. У цьому ключі постає очевидним, що когнітивний компонент гармонійних міжособистісних відносин включає *грунтовні знання про гармонійні міжособистісні відносини*, зокрема про суть, механізм, структуру, зміст, способи міжособистісної взаємодії, моделі поведінки, шляхи конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, основи саморегуляції емоційного стану та поведінки, місце та значення гармонійних міжособистісних відносин у життєдіяльності індивіда тощо.

Вагомою передумовою раціональності процесу пізнання, формування образних уявлень про людську істоту як втілення духовності, моральності, гуманності, самопізнання та пізнання суб'єкта міжособистісної взаємодії, засвоєння та збагачення власної системи знань є активізація *інтелектуальної діяльності особистості*, оскільки пізнання, що постає у вигляді образу (знань), є невіддільним від інтелектуальної діяльності, а корекція образів (знань) людини можлива лише за умови їхнього включення у процес інтелектуальної діяльності [237]. Як відомо, інтелектуальна діяльність включає цілісну низку складових, зокрема розумові здібності людини, психічні пізнавальні процеси (сприйняття, мислення, відчуття, уява, увага, пам'ять), адаптивну систему, що забезпечує ефективну взаємодію особистості як у природному, так і в соціальному середовищі [140; 196, с. 115].

Прикметно, що включення майбутніх учителів початкової школи у процес активної інтелектуальної діяльності, забезпечить успішне засвоєння

різнопланової інформації, її аналіз, оцінку, узагальнення та свідоме засвоєння знань; духовну рефлексію, саморефлексію діяльності, учинків, поведінки; відповідність знань людини її думкам, учинкам і поведінці; вивільнення глибинної духовної сутності молодих людей, що забезпечить оволодіння ними такими знаннями, які житимуть у відносинах між людьми, у тому живому та безперервному процесі обміну духовними багатствами, без якого не можна уявити повноцінного інтелектуального, морального, емоційного, культурного, духовного розвитку особистості.

Отже, у цілому когнітивний компонент передбачає самостійну пізнавальну діяльність, стимуляцію мислинневих процесів вищого рівня щодо пізнання об'єктивного світу, самого себе та суб'єкта міжособистісної взаємодії, набуття духовного досвіду, накопичення, усвідомлення й осмислення різноаспектних теоретичних і практичних знань, уявлень і понять про базові категорії культури, етики, моралі, про біологічні, психологічні, індивідуальні особливості людини та, зокрема зміст, структуру гармонійних міжособистісних відносин, їх роль у життєдіяльності майбутніх фахівців.

Визначальною умовою перетворення духовно-пізнавального потенціалу особистості на духовно-особистісний є процес трансформації засвоєних різнопланових знань на рівні уявлень і понять в особистісні смисли на емоційному рівні. Дану функцію у структурі гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи виконує афективний компонент.

При виділенні *афективного компонента* гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи слід враховувати наступні положення:

1. Твердження С. Рубінштейна про те, що «...мислення, як реальний психічний процес, уже саме є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдністю емоційного та інтелектуального» [201, с. 97–98], указує, що когнітивний та афективний компоненти функціонують майже одночасно.

Однак емоційні реакції в межах міжособистісних відносин виникають у результаті пізнання людьми один одного у процесі спільної діяльності та реалізуються під час спілкування [8]. До того ж, адекватність емоційних реакцій особистості в межах гармонійних міжособистісних відносин залежить від обізнаності про почуття й емоції, уміння виражати емоційно-чуттєві стани, усвідомлення їх ролі у життєдіяльності людини. Отже, у структурі гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи афективний компонент розглядається як такий, що слідує за когнітивним.

2. Афективний компонент гармонійних міжособистісних відносин відображає той факт, що вони наскрізно пронизані афектами, емоціями та почуттями, які суб'єктивно переживаються суб'єктами міжособистісної взаємодії та об'єктивно виражаються у ставленнях до себе, інших, конкретної ситуації міжособистісної взаємодії, діях, учинках і поведінці. Зміст і ступінь вираженості емоційних процесів особистості надзвичайно різноманітний. Серед них виділяють ті, що можуть забарвити міжособистісну взаємодію яскравими кольорами, направити думки індивіда на творчість, сприяти позитивним життєвим змінам особистості, забезпечити активізацію її діяльності, та ті, що здатні затьмарити сприйняття людиною навколишнього світу, завдати руйнівної дії міжособистісним відносинам, провокувати аморальні вчинки та дії, знижувати ефективність міжособистісної взаємодії чи взагалі нейтралізувати активність людини, а отже, і її діяльність [124, с. 15–17; 239]. Це свідчить про те, що емоційна сфера особистості є смислоутворюючою константою міжлюдських відносин, і характер емоційних процесів, що супроводжують їх, має вирішальне значення у формуванні гармонійних міжособистісних відносин.

3. Виховання емоцій і почуттів є могутнім важелем у формуванні соціально значущої, гідної поведінки особистості [165]. Справедливість такого бачення зумовлена тим, що тільки виховуючи емоції, окультурюючи, розвиваючи їх у гуманному напрямі, формуючи здатність особистості до співпереживання, емпатії, сприяючи розвитку вольових якостей особистості

задля самовиховання та саморегуляції власних станів у конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії, буде можливим досягнення гармонії у міжособистісних відносинах.

4. Особливо принциповими видаються судження науковців, що у ранньому юнацькому віці, який припадає на період студентства, за сприятливих умов інтенсивно розвивається та реалізується емоційний потенціал людини [124; 204]. Це вказує на те, що студентський вік є сенситивним періодом для формування, корекції, розвитку та вдосконалення емоційної сфери молодих людей.

Відтак, афективний компонент гармонійних міжособистісних майбутніх учителів початкової школи відповідає за прояв надзвичайно різноманітного спектра емоційних процесів (афектів, емоцій, почуттів), ставлень суб'єктів один до одного в реальних ситуаціях міжособистісної взаємодії, які створюють комфортний емоційний фон, а також, вольових якостей особистості, що забезпечують мобілізацію фізичних, інтелектуальних і моральних власних сил молодих людей (емоційно-вольова саморегуляція) на установлення, підтримку та розвиток гармонійних міжособистісних відносин.

Як відомо, прояв людських емоцій і почуттів безмежний, адже існують сотні їх різновидів і ще більше відтінків. Емоційні процеси особистості, що можуть проявлятися в діапазоні від позитивних до негативних, є внутрішніми регуляторами її вчинків, поведінки та діяльності [194]. Будучи невід'ємною частиною структури особистості в цілому та гармонійних міжособистісних відносин зокрема, емоційні процеси мають пробуджувати і повсякчас підживлювати «життя серця», тобто одухотворювати особистість, розкривати потенціал її емоційної сфери, що забезпечить адекватне ставлення до усього, що відбувається в об'єктивній дійсності [196, с. 130]. Лише маючи розвинений багатий емоційний світ, людина спроможна зрозуміти емоційний стан іншої, уявити себе на її місці, не дати негативним емоціям затьмарити розум, а також стримати злість, гнів чи проявити, ніжність, співчуття турботу відповідно до тієї чи іншої ситуації.

До *емоцій*, що безпосередньо сприятимуть формуванню гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи В. Додонов відносить наступні [52]:

– *альтруїстичні*: виникають на основі потреби в підтримці, допомозі, піклуванні про когось, жага приносити людям радість, співпереживанні радості й успіхів суб'єкта міжособистісних відносин, відчуття занепокоєння його долею;

– *комунікативні*: детерміновані потребою особистості у спілкуванні, бажанням висловлювати власні думки, ідеї, переживання, а також, дізнаватися те саме від суб'єкта спілкування, відчуття задоволення від спілкування;

– *глицні*: виникають за потреби відчуття самоповаги і здорової слави, гордості, пошани, задоволення собою, власними успіхами та прагнення отримати визнання від оточення;

– *практичні*: прововані рішучістю отримати бажаний результат, захопленістю, отриманням задоволення та відчуття приємної втоми від виконання певної роботи, здобутими досягненнями та успішністю діяльності особистості в цілому;

– *романтичні*: породжені прагненням особистості до незвіданого, незвичайного, таємничого, очікуванням чогось світлого, приємного, доброго;

– *гностичні*: пов'язані з потребою в отриманні нової інформації, прагненням зрозуміти те, що відбувається, радістю знаходження істини, пізнавальною гармонією, яка виявляється в тому, щоб у чомусь новому відшукати знайоме та зрозуміле;

– *естетичні*: виникають унаслідок сприйняття та насолоди прекрасним, витонченим, зворушливим, ліричним, драматичним, гармонійним, граціозним;

– *гедоністичні*: детерміновані потребою у вітальному та душевному комфорті, ейфорії, приємними тілесними відчуттями, відчуттям безтурботності, блаженства та насолоди.

Досліджуючи афективний компонент міжособистісних відносин, науковці вказують на особливу роль *почуттів*. Дану тезу підтверджує судження К. Ушинського: «ніщо – ні слова, ні думки, ні, навіть учинки наші, не виражають так ясно та правдиво нас самих і ставлення до навколишнього світу, як власні почуття; у них відчутний характер не окремої думки, рішення, а зміст душі нашої, її настрою» [241, с. 117]. І залежно від змісту, характеру та зовнішнього прояву почуттів, вони можуть сприяти утвердженню як гармонії, так і дисгармонії в життєдіяльності людини, зокрема у міжособистісних відносинах.

Очевидно, установлення, підтримка та розвиток гармонійних міжособистісних відносин уможлиблюється за відповідного рівня розвитку почуттів особистості. І в цьому плані особливої уваги заслуговують розвинені *вищі почуття*, що здатні пробуджувати людяне в людині, наповнювати її світ різноманітними фарбами та збагачувати внутрішньо; виражають суб'єктивне ставлення індивіда до об'єктивної дійсності, себе й інших людей; відображають моральну позицію особистості; сприяють засвоєнню нею моральних норм поведінки, формуванню морально-етичних поглядів і переконань, що в цілому забезпечує розуміння глибинної сутності як самого себе, так і суб'єкта взаємодії та стає поживним ґрунтом для високодуховних, високоморальних, високогуманних учинків і дій особистості [162; 214, с. 163; 241, с. 117].

На підставі аналізу наукових праць І. Беха [14], Дж. Древера [276], Г. Кудінової [100], Н. Мирончук [131], М. Савчин [207], В. Семиченка [210], С. Сисоєвої [213], П. Якобсона [267] можна стверджувати, що залежно від предметної сфери, яка детермінує виникнення вищих почуттів, до них відносять наступні:

1. *Інтелектуальні почуття*, що пов'язані з пізнавальною діяльністю людини і визначають її ставлення як до об'єкта пізнання, так і до самого процесу пізнання. Завдяки виникненню таких почуттів особистість розвивається інтелектуально: виявляє інтерес до оволодіння інформацією і більш якісно засвоює її, здатна утверджуватися в соціальному плані, досягати

успіху, засвоювати культурні суспільні норми життя, що безумовно впливає на ефективність формування гармонійних міжособистісних відносин.

2. *Моральні почуття*: відображають духовний розвиток особистості, що зовні проявляється у стійкому позитивному ставленні до тієї чи іншої події, інших людей та самої себе. Вони формуються у процесі життєдіяльності людини і є вагомим чинником її суб'єктивної оцінки дій, учинків, поведінки, діяльності, що значною мірою впливає на регулювання міжособистісних відносин особистості.

3. *Естетичні почуття*: рефлексивні переживання особистості, що виникають завдяки спогляданню прекрасного в об'єктивній дійсності. Глибоке переживання прекрасного зворушує, зачаровує, забезпечує духовну насолоду людини, відкриває нові грані розвитку особистості в напрямі краси, витонченості, гармонії. Високорозвинене осмислене естетичне почуття спонукає особистість до переосмислення власного життя, сприяє утвердженню краси, учинків і дій у міжособистісних відносинах, отожд, уможлиблюючи формування гармонійних міжособистісних відносин.

4. *Гуманні почуття*: виражають усвідомлене ставлення особистості до іншої людини як найвищої цінності, визначають її вчинки, дії, поведінку та діяльність у різноманітних ситуаціях міжособистісної взаємодії. У міжособистісних відносинах гуманні почуття проявляються у повазі, доброзичливості, чуйності, співчутті, непримиренності з жорстокістю та грубістю тощо.

Як справедливо зауважує В. Сухомлинський, «там, де відсутня емоційна чуйність, тонкощі сприйняття навколишнього середовища, виростають бездушні, безсердечні люди» [233, с. 120]. Дана теза вказує на те, що у гармонійних міжособистісних відносинах є важливою здатність особистості адекватно сприйняти, зрозуміти та проникнутися емоційним станом суб'єкта взаємодії. Із цих міркувань, вагому роль у формуванні досліджуваного явища відіграє *здатність особистості до емпатії*, яка є різновидом соціальних, моральних емоцій [26, с. 563]. А. Битько,

Л. Бутузова, Т. Гаврилова, К. Кінан, І. Лебедева наголошують на тому, що емпатія сприяє розвитку міжособистісних відносин, які можна справедливо назвати гармонійними.

У широкому сенсі під *емпатією* розуміють здатність людини зрозуміти, проникнутись емоційним станом іншого та відгукнутись на нього, проявити співпереживання, підтримку, співчуття [26, с. 563; 157, с. 260–261]. Водночас К. Роджерс підкреслює, що це спроможність особистості точно сприймати внутрішній світ суб'єкта взаємодії, ідентично відтворювати його емоційні та змістові відтінки [197, с. 165]. Як складова гармонійних міжособистісних відносин емпатія проявляється у здатності особистості глибоко розуміти емоційний внутрішній світ іншого та відчуті такі ж емоції та почуття, готовності перейняти стан суб'єкта міжособистісної взаємодії та адаптувати своє сприйняття, вияві співпереживання, занепокоєння, співчуття, що сприяє благу та утвердженню людської цінності.

Емоції та почуття, які переживає особистість у процесі діяльності, пізнання об'єктивної дійсності, інших людей, стають головними детермінантами *суб'єктивного ставлення індивіда* до себе й усього, що його оточує і що з ним відбувається [124, с. 16].

Феномен «ставлення» у науковій літературі трактують як активний, свідомий, інтегральний, вибірковий зв'язок особистості з різними сторонами дійсності, що заснований на певному досвіді, існує у вигляді цілісної системи та є «тканиною діяльності, формою її буття» [102; 135]. І. Бех наголошує, що всебільне сприяння позитивно-емоційному ставленню майбутніх учителів початкової школи забезпечить формування прагнення і спроможності індивідів почути та зрозуміти одне одного, співпереживати радості й горю, прийти на допомогу [13, с. 127]. З огляду на це, позитивно-емоційне ставлення суб'єктів міжособистісної взаємодії один до одного має «обезброїти негативні наміри, деморалізувати їх, поставити її у такі моральні умови, за яких утрачають підставу й мотиви її негативного ставлення» [202]. Наслідком цього

стає детермінація поведінки інших людей, зміна моральних умов їхньої поведінки на основі активного ставлення до них.

Позитивно-емоційне ставлення особистості як до себе, так і до інших базується на *здатності людини адекватно оцінити суб'єкта взаємодії та самого себе*. Як відомо, оцінювання здійснюється на двох рівнях: чуттєвому та раціональному. Усе, що відбувається в житті, індивід оцінює спочатку емоційно, а лише потім раціонально.

Оцінювання на чуттєвому рівні – це власне первинне враження людини, що здійснюється через емоційні переживання, наявну систему ціннісних особистісних орієнтацій і життєвого досвіду особистості. Часто, чуттєве оцінювання здійснюється у стані афекту і може виявитися хибним. Відтак чуттєва оцінка на раціональному рівні значно поглиблюється, конкретизується та набуває істинності шляхом розширення і поглиблення знань, усебічного аналізу об'єкта чи суб'єкта, що оцінюється [135, с. 337; 137, с. 101]. Саме раціональне оцінювання забезпечує істинне ставлення особистості до себе, інших людей, ситуації міжособистісної взаємодії чи світу в цілому.

Отже, адекватна самооцінка й оцінка суб'єкта міжособистісної взаємодії, яка базується на раціональному оцінюванні, забезпечує емоційно-позитивне ставлення людини до себе, іншого, діяльності, спілкування, тим самим, сприяючи формуванню гармонійних міжособистісних відносин.

Цілком очевидно, що задля досягнення гармонії у міжособистісних відносинах мають переважати позитивно заряджені емоції, почуття, ставлення один до одного суб'єктів міжособистісної взаємодії. Однак це не виключає можливого прояву негативних емоцій і почуттів, їх необ'єктивності та неадекватності конкретній ситуації, адже, як відомо, висока емоційність закладена в людині від природи, і водночас від природи в людині не закладено «спеціальної кнопки», яка б дозволяла відключати небажані емоції [124]. І в цьому є певний сенс. Адже саме різнобарвність людських емоцій і почуттів наповнює кожну мить життя і робить його справжнім, «живим».

Справедливо стверджувати, що одним із значимих аспектів є високорозвинені вольові якості особистості, які уможлиблюють свідому й цілеспрямовану саморегуляцію власних емоційних станів і, відповідно, учинків, діяльності й поведінки [211]. Так, провідним завданням перед педагогом постає розкрити вольовий потенціал майбутніх фахівців, сприяти формуванню вольових якостей (таких як терплячість, витримка, самовладання, самоконтроль, цілеспрямованість, організованість, дисциплінованість, наполегливість, рішучість, підприємливість тощо), вияву вольових зусиль (пов'язаних з постановкою мети, початком самостійних дій, послабленням чи посиленням прояву емоційних реакцій тощо), виробленню навичок здійснювати емоційну саморегуляцію, що забезпечить усвідомлене здійснення вчинків, дій особистості завдяки «праці душі», а не піддаючись стихійним необґрунтованим почуттям.

Особливого значення у структурі гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи набуває здатність особистості до *емоційно-вольової саморегуляції*, що забезпечить об'єктивний, адекватний прояв емоційних реакцій ситуаціям міжособистісної взаємодії; формування стабільності вираження емоцій та їх стійкості, особистісних якостей, таких як емпатія, співпереживання, розуміння, турбота, піклування тощо; спроможність студентської молоді зберігати оптимальний емоційний тон в умовах напруженої діяльності, підтримувати високопродуктивний рівень психічної діяльності й активності; готовність своєчасно попереджати конфліктні ситуації, а при виникненні – конструктивно їх вирішувати.

Розкриваючи взаємозв'язок емоційної та вольової сфер особистості, В. Калін та О. Огородніков наголошують на тому, що емоції забезпечують загальну мобілізацію всіх систем організму, а воля – виборчу мобілізацію психофізичних можливостей людини [78; 154]. Водночас дослідники зазначають, що це питання можна розглядати у двох напрямках: участь емоційних процесів у вольовій регуляції особистості чи участь вольових процесів в емоційній регуляції. Однак саморегуляція емоційних станів,

діяльності та поведінки особистості буде успішною за умови функціонування емоційної та вольової сфер як цілісного синергетичного механізму.

Апріорі відомо, що мотиваційні прояви, засвоєний фонд різнопланових знань, емоційні реакції проявляються у вчинках, діях і поведінці особистості. Водночас вони є відображенням уміння людини застосовувати набуті знання, власні мотиваційні ресурси, виявляти емоції та регулювати власні емоційні стани. Тож, взаємозалежність мотиваційного, когнітивного й афективного компонентів є беззаперечною, адже їх поєднання визначає загальну атмосферу міжособистісної взаємодії в цілому.

Із цих міркувань випливає, що наступним структурним компонентом гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи є *інтераційний*. Слід зазначити, що інтеракцію в науковій літературі (з англ. «inter» – поміж-, серед-, взаємо- і «act» – діяти) трактують як безпосередню міжособистісну взаємодію [114, с. 427; 179, с. 18].

Об'єктивність виділення інтеракційного компонента у структурі гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи підтверджується такими положеннями:

1. Конструкти «міжособистісна взаємодія» (інтеракція) та «гармонійні міжособистісні відносини» є взаємозалежними: зародження, підтримка та розвиток гармонійних міжособистісних відносин відбувається в процесі міжособистісної взаємодії; характер інтеракції впливає на якість сформованості гармонійних міжособистісних відносин [20; 83; 113].

2. У контексті здійснення виховних впливів, спрямованих на вивищення міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи до їх гармонійного стану слухними видаються погляди сучасних науковців-педагогів Г. Васяновича [36], М. Євтуха [59], А. Турубарової [240], О. Цокур [252], Т. Черкашиної [59], які, досліджуючи міжособистісні відносини, схиляються до виокремлення інтеракційного компонента. Відповідно до поглядів авторів інтеракційний компонент міжособистісних відносин включає

конкретні відкриті чи завуальовані вчинки, дії, поведінкові реакції суб'єктів міжособистісної взаємодії стосовно одне одного; забезпечує функціонування механізму регуляції думок, вчинків, дій, поведінки особистості у процесі спілкування та діяльності.

3. Інтеракційний компонент становить видиму частину конструкта «гармонійні міжособистісні відносини», тобто виступає їх об'єктивною стороною, є реальним проявом мотиваційного, когнітивного й афективного компонентів у діях, учинках і поведінці майбутніх фахівців у конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

4. Специфіка професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи зумовлює необхідність сформованості відповідних умінь і навичок взаємодіяти з різними категоріями людьми, що безпосередньо з нею пов'язані (здобувачами початкової освіти, їх батьками, колегами, адміністрацією й іншими). Тож, виховання майбутніх фахівців зазначеного профілю у процесі інтеракції є тою рушійною силою, що здатна забезпечити вироблення умінь і навичок гармонійної міжособистісної взаємодії, зміцнення духовного, морально-етичного, культурного ядра молодих людей задля встановлення, підтримки та розвитку ними гармонійних міжособистісних відносин як у професійній діяльності, так і в інших сферах їх життєдіяльності.

Інтеракційний компонент правомірно займає особливе місце у структурі гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи. Він передбачає виконання суб'єктами взаємодії спільної діяльності на засадах співробітництва та ефективного спілкування молодих людей, у процесі чого формуються уміння й навички встановлювати, підтримувати та розвивати гармонійні міжособистісні відносини. Відповідний компонент об'єктивно проявляється у найлюдяніших, найморальніших, найдуховніших якостях особистості, а також у вчинках і діях майбутніх фахівців у конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії, які підпорядковуються законам Істини,

Добра, Краси й інтегруються у гідну, упевнену, безконфліктну поведінку особистостей у цілому.

Основними складовими інтеракції є спільна діяльність, під час якої відбувається обмін фізичними діями, матеріальними цінностями, предметами тощо (зовнішній, тілесний контакт), і спілкування, у процесі якого відбувається обмін духовними цінностями, поглядами, досвідом, інформацією (внутрішній, духовний контакт). У контексті гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи суттєве значення відіграє *організація спільної діяльності на основі співробітництва* та здатність особистості до *ефективного спілкування* в конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

За Н. Чорноус, *співробітництво* здобувачів вищої освіти – спільна діяльність, взаємодія суб'єктів освітнього процесу спрямована на досягнення певної дидактичної мети, що передбачає розвиток творчості особистості майбутнього фахівця у цьому процесі [256, с. 41]. Відповідно до поглядів авторки, до провідних характеристик, що розкривають значимість організації навчального співробітництва задля формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи, належать: комфортна психологічну атмосферу; спільна творча діяльність колективу; інтеграція учасників задля досягнення поставленої мети; розподіл ролей між учасниками, де кожен несе як індивідуальну, так і групову відповідальність; важливість суджень кожного; знаходження консенсусу спільними зусиллями; здійснення самоаналізу та самооцінки діяльності; формування навичок міжособистісної взаємодії на гуманістичних, демократичних засадах.

Спілкування як невід'ємна складова гармонійних міжособистісних відносин виконує низку рольових функцій. Узагальнюючи наукові положення Ю. Бохонкова [32], В. Кручека [99], М. Роганової [196], слушно виділити наступні: обмін інформацією, думками, ідеями; обмін знаннями, досвідом, уміннями та навичками, духовними надбаннями; розширення інформації про суб'єкта спілкування; уточнення відомостей про себе;

спосіб самовираження людського «Я»; обмін цілями, інтересами, захопленнями, потребами, емоціями. Водночас успішна практична реалізація зазначених функцій передбачає здатність особистості до ефективного спілкування, що підтверджує вислів британського енциклопедиста та політика Дж. Леббока: «Для успіху в житті вміння спілкуватися з людьми набагато важливіше за наявність таланту» [42].

Під *ефективним спілкуванням* у сучасній науковій літературі розуміють «процес обміну повідомленнями, де інформація учасниками процесу спілкування сприймається у її первісному вигляді» [18, с. 23]. Основними характеристиками ефективного спілкування є: вміння висловити власну думку так, щоб бути почутим; володіння мовою жестів, емоційність; намагання зрозуміти співрозмовника; прийняття індивідуальної особистості іншого; прояв поваги, зацікавленості, чуйності; можливість саморозкриття, самовираження та інші.

Під час наукових пошуків корисним є досвід Т. Воронцової та В. Пономаренко [43, с. 337], які умовно виокремлюють п'ять базових кроків ефективного спілкування «STEPS»:

1. *S (space)* – простір: означає, що кожна людина має свій особистий простір, у якому вона відчувається комфортно при взаємодії з іншими і під час спілкування важливо намагатися не порушувати дозволені межі.

2. *T (take turns)* – говорити по черзі: розкриває суть феномена «спілкування» як рівноправного комунікативного акту, де кожен суб'єкт має право та змогу висловитися, бути почутим, зрозумілим. Наведений принцип має дуальне значення: з одного боку реалізується в умінні говорити, а з іншого – у вмінні слухати, бо коли один говорить, інший – слухає.

3. *E (eye contact)* – зоровий контакт: по-перше, установлення зорового контакту свідчить про зацікавленість, уважність, важливість суб'єктів спілкування один для одного; по-друге, так людина виявляє повагу до співрозмовника і, по-третє, має змогу спостерігати за мімікою, жестами,

емоційними реакціями суб'єкта спілкування, що сприяє обміну інформацією на більш глибокому рівні – духовно-енергетичному, тобто відбувається установа духовного контакту.

4. *P (polite)* – ввічливість: приязне, відкрите спілкування, що базується на довірі, толерантності, взаємоповазі, взаємопідтримці, емпатійності тощо.

5. *S (stay on topic)* – залишатися в темі: передбачає, що під час спілкування є неприйнятним раптове переключення на тему, яка більш цікава тому, хто перебиває; слід вислухати співрозмовника, підтримувати розмову, запитувати чи обговорювати певні аспекти, висловлювати власну думку з приводу сказаного доти, доки триває обговорення.

Об'єктивно судити про гармонійність міжособистісних відносин можна з *учинків, дій та поведінки* особистості в конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Звернення до словника української мови з метою з'ясування семантики понять «учинок», «дія», «поведінка» дає змогу трактувати означені феномени таким чином: «учинок» – окрема дія людини; те, що здійснене, учинене нею [218, с. 535]; «дія» – здійснення чого-небудь; (*тільки множ.*) сукупність учинків людини [219, с. 311]; «поведінка» – сукупність дій і вчинків людини; спосіб життя; якісь дії, вчинки взагалі [220, с. 637]. Тож, конструкт «учинок» є більш вузьким (конкретним, одиничним) поняттям, «дії» – займає проміжне положення, а «поведінка» – більш широким (узагальненим, інтегративним).

Розглядаючи поведінку особистості як сукупність її певних дій і вчинків у контексті дослідження, доречно наголосити, що для гармонійних міжособистісних відносин характерний прояв вихованості, духовності, людяності, безкорисливості, відповідальності та культури особистості загалом у реальних умовах міжособистісної взаємодії.

Цікавою видається думка І. Бега, який зазначає, що головним мірилом моральності людини у її відносинах з іншими людьми є *безкорисливий учинок*. Під відповідними вчинками науковець розуміє такі, що є обопільно корисними

й орієнтують особистість на доброзичливе ставлення, щирість, взаємодопомогу, благо інших людей, тим самим, забезпечуючи благополуччя кожного із суб'єктів міжособистісної взаємодії [13, с. 123].

Е. Солтер зазначає, що базовими і вкрай необхідними навичками у площині міжособистісних відносин є відкрите вираження почуттів і бажань, вміння слухати й розуміти суб'єкта міжособистісної взаємодії, упевнено висловлювати власну думку і прислухатися до думки іншого, діяти безконфліктно [290]. Тобто, вагомим значення набуває *асертивна поведінка особистості* як складова гармонійних міжособистісних відносин.

Поняття «асертивність», «асертивна поведінка» відносно нові в науковій літературі і походять з англійської, де assertion – ствердження, заява, assert – стверджувати, заявляти, доводити, відстоювати свої права, assertive – догматичний, наполегливий, напористий, самовпевнений [150, с. 46; 156]. Таку поведінку ще називають гідною, упевненою, дипломатичною, «на рівних».

Дослідження асертивної стратегії поведінки з'являються в середині ХХ століття у психологічному тезаурусі, де її характеризують як найбільш оптимальний і конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії, що заперечує будь-які прояви агресивності, пасивності, маніпуляцій у вчинках і діях людини [283; 290; 293; 299; 235].

У спеціальній довідковій літературі фіксуємо, що термін «асертивність» трактується «як вміння людини впевнено і гідно поводитись, наполегливо відстоювати свої права чи точку зору, не зневажаючи прав інших» [192, с. 32]. Водночас О. Біда, Л. Журавльова та В. Лучків наголошують на тому, що асертивність є інтегративною якістю особистості, яка уможливорює швидку адаптацію людини до нових, нестандартних умов, забезпечує гнучкість індивіда в діях, вчинках та поведінці в цілому, тим самим, сприяючи налагодженню міжособистісних відносин у різних сферах життєдіяльності [118; 298]. Останнє цілком підтверджує, що асертивна поведінка є невід'ємною складовою гармонійних міжособистісних відносин молодих людей.

Особливо ціннісною є теорія І. Козич, про те, що асертивна поведінка являє собою новоутворення конфліктологічної компетентності педагогів. Відповідно до поглядів дослідниці вона проявляється у здатності особистості мінімізувати конфлікт чи конфліктну ситуацію конструктивним шляхом, завдяки застосуванню найбільш адекватних поведінкових стратегій до конкретних умов [87]. Водночас асертивна поведінка особистості покликана нівелювати виникнення конфліктів, однак не передбачає повного виключення ситуацій напруження чи конфліктних ситуації із життя людини. Адже, як доречно зауважує Ф. Енгельс, взаємодія людських істот завжди тою чи іншою мірою містить свідому колізію та підсвідому боротьбу [122]. Із цих міркувань слідує, що асертивна поведінка особистості забезпечує впевнене, гідне поводження у конфліктних ситуаціях та співробітництво (стиль поведінки у конфлікті) із суб'єктом міжособистісної взаємодії задля пошуку взаємовигідних умов і конструктивних шляхів вирішення протиріччя за мінімальний час.

Отже, інтеракційний компонент гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи відображає діяльнісну природу людини і включає здатність особистості до співробітництва; навички ефективного спілкування; безкорисливі, моральні, гуманні вчинки та дії; асертивну поведінку особистості у реальних ситуаціях міжособистісної взаємодії; стратегію поведінки особистості у конфліктних ситуаціях, що базується на здатності до співробітництва; активність індивідів у встановленні гармонійних міжособистісних відносин.

Гармонійні міжособистісні відносини майбутніх учителів початкових класів

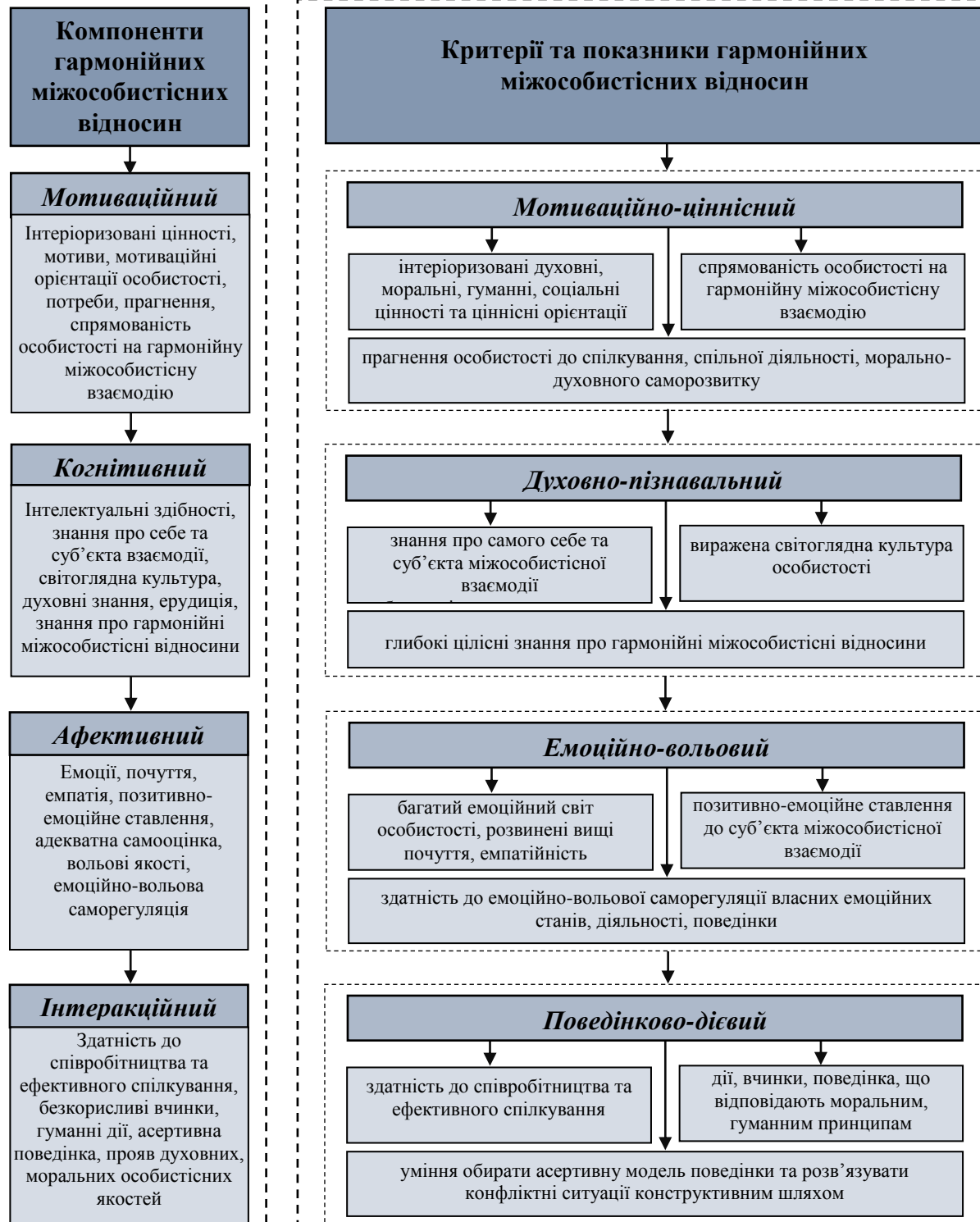


Рис. 3.2. Структура гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів

На підставі детального аналізу структурних компонентів досліджуваного явища, структуру гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи розглядається як комплексне утворення, де кожен компонент є відносно самостійним, виконує свою функцію, однак існує не окремо, а, навпаки, перебуває у взаємозалежній, взаємообумовленій і взаємодоповнювальній єдності з іншими компонентами, водночас забезпечує структурну цілісність феномена. В її основу покладено взаємодію всіх компонентів, що дозволяє розглядати означене явище як динамічне.

Отже, відповідно до алгоритму досліджуваного феномену, доцільно буде візуально відобразити структуру гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових, яку представлено вище на рисунку 3.2.

Схематично репрезентована структура гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи наочно демонструє відповідність структурних компонентів, критеріїв і показників, тим самим засвідчуючи їх синергетичну єдність, наявність міцних кореляційних зв'язків між ними. Такий підхід уможливить ґрунтовне цілісне дослідження процесу та результату виховного впливу з метою формування гармонійних міжособистісних відносин у майбутніх фахівців зазначеного профілю. Водночас тільки системне формування мотиваційного, когнітивного, афективного й інтеракційного компонентів у майбутніх учителів початкової школи забезпечить ефективність формування гармонійних міжособистісних відносин у цілому.

У контексті проблематики дослідження принагідним буде визначити суть та зміст готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

3.3. Суть та зміст готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів

В історичному аспекті проблема формування культури гендерних відносин концептуально спирається на розвиток ідей виховання гендерної культури, які об'єднано у два етапи [37]:

Перший етап характеризується закріпленням природного призначення людини через сувору полорольову стратифікацію у всіх сферах життя суспільства, включаючи освіту. При первіснообщинному ладі освіту інтегрували в соціально виробничий процес. Відмінності між чоловіками та жінками завжди цікавили мислителів. Одними з перших звернулися до цього питання давні греки, передусім Платон (427 – 347 до н. е.) і Арістотель (384 – 322 до н. е.), які дотримувалися протилежних поглядів на сутність чоловічого та жіночого. Платон, якого вважають автором поняття «андрогін», що означає поєднання однаково сильно виражених фемінних та маскуліних рис в одній особистості, проповідував ідею рівноправності статей [37].

Формування організованої системи освіти пов'язано з появою інституту державної влади в епоху середньовіччя. У середньовічну добу основними ознаками понять «чоловік» і «жінка» вважали соціальний статус, соціокультурні ролі, а не анатомо-фізіологічні особливості. В основі цієї системи поглядів на відмінності між статями були релігійні уявлення про тлінність і нестабільність усього тілесного, а також запропонована античним медиком Галеном (130 – 210 до н. е.) теорія, що проголошувала одностатеву модель людини. Згідно з нею жіночий організм розглядали як недосконалий чоловічий [29].

Із розвитком природничих наук одностатева модель людини поступилася в епоху Відродження місцем двостатевій, за якою психологічні та соціальні відмінності між статями пояснювалися специфікою анатомічної будови чоловічого та жіночого організмів [37].

Біологічну зумовленість відмінностей між чоловіками та жінками вважали незаперечною до кінця XIX ст. Цієї позиції дотримувалися, наприклад, французький мислитель Жан-Жак Руссо (1712 – 1778), німецькі філософи Імануїл Кант (1724 – 1804), Артур Шопенгауер (1788 – 1860) та інші.

Трактування особливостей розвитку чоловіків і жінок було докорінно переглянute під впливом феміністичних ідей XVIII – XIX століття, які суттєво послугували виокремленню гендерних досліджень як самостійного наукового напрямку в суспільних науках [21].

Другий етап розвитку гендерної культури пов'язаний з появою суспільства індустріального типу, відмінною рисою якого стало поступове навіювання соціальних ролей і природних статевих особливостей.

На думку М. Кімелля у системі гендерних характеристик особистості однаково важливі й значущі три пов'язані між собою чинники:

- ідентичність (identity) – соціальне самовизначення особистості;
- інтеракції (interactions) – стосунки і взаємодія особистості з оточенням;
- інституції (institutions) – державні інститути влади, політичні, економічні, соціальні структури суспільства тощо [185].

Термін «гендер» почав застосовуватись для опису всіх перетворень у суспільстві та державі, оскільки саме на них впливають особистості чоловіка й жінки та їхні відносини. Сфера застосування терміна дуже різноманітна – соціальні науки, передусім, соціологія, психологія, філософія. Сам термін використовується для опису відмінностей між чоловічою та жіночою поведінкою, що базуються на соціальних передумовах. У цей же час розмежовуються поняття «стать» і «гендер», що вивело на новий рівень теоретичне осмислення соціальних процесів. На початку 80-х років XX століття виникають гендерні дослідження як нова та відокремлена галузь гуманітарного знання, результатом яких стало обґрунтування гендерної теорії як системи наукових поглядів на статус чоловіків і жінок у суспільстві, їхні соціально-рольові характеристики та особливості [171].

Поняття «гендер» в активне вживання науковців прийшло лише в 60-х роках ХХ століття. Зокрема виділяють дві найбільш поширені версії походження терміна «гендер»:

- дослідник Дж. Мані 1955 року вжив його у Британському журналі з медичної сексології (*British Journal of Medical Sexology*);
- більш популярна версія: психоаналітик Р. Столлер 1968 року опублікував статтю, у назві якої вжив слово «гендер»: «Sex and Gender: on the Development of Masculinity and Femininity» [193].

Актуалізація категорії «гендер» у педагогічному дискурсі має низку специфічних особливостей, оскільки до її появи всі аспекти освіти й виховання, які були пов'язані зі статевою приналежністю особистості, розглядались у термінах «статева освіта», «статеве виховання». Коли ж учені намагалися акцентувати на соціальному аспекті статі, то вживали терміни «соціостатевий» та «статєво-рольовий» [179]. Використовували ці терміни як рівнозначні багато педагогів ХХ століття, підкреслюючи тим самим взаємодію природного й соціального у становленні жіночності й мужності, необхідність урахування чинників соціального оточення, впливу батьків, однолітків, значимих дорослих, спеціально організованої просвіти для дівчат і хлопців [191].

Усе більшого поширення як у науковому вжитку, так і в політико-правовому аналізі проблем рівності статей, поняття «гендер» та пов'язана з ним проблематика набуває і в Україні [133].

На думку С. Хрісанової, феномен «гендер» слід розуміти як сукупність трьох суттєвих ознак: 1) поняття про систему реалій і відносин між чоловіками та жінками в суспільстві, яка визначається не стільки біологічним походженням, скільки соціальним, економічним, політичним контекстом і ґрунтується на конструктивній співпраці обох половин суспільства; 2) взаємодії, поряд із конструктивністю стосунків, зумовлюють їхню незворотність і консенсус (на відміну від гострих виявів фемінізму); 3) гендер передбачає не тільки конструктивну, але й справедливую взаємодію обох статей щодо створення таких соціальних норм, які дають імпульс для розвитку

суспільних та індивідуальних якостей особистості з метою її повної самореалізації [168].

Упорядкування загальновідомих визначень поняття «гендер» представлено в таблиці (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Дефініція поняття «гендер» у наукових працях

№ з\п	Автор, джерело	Трактування поняття «гендер»
1	2	3
1.	Л. Штильова [186].	Полягає передусім в ідеї соціального моделювання чи конструювання статі (на відміну від біологічної статі, яка задається генетично). Соціальна стать конструюється соціальною практикою. Суспільство формує систему норм поведінки, що ставить виконання певних ролей у залежність від біологічної статі індивіда. Так, виникає чіткий ряд уявлень про те, що є «чоловіче» і що є «жіноче» в конкретному суспільстві.
2.	Т. Мельник [118].	Система, що містить три позиції: систему знань; гендерну систему суспільства; гендерні практики.
3.	О. Вороніна [27].	а) гендер як соціальна конструкція, утворена через механізми соціалізації; б) гендер як структура або процес, тобто розуміння гендеру як стратифікаційної категорії; в) гендер як культурна метафора у філософських і постмодерністських концепціях.
4.	П. Горностай [152].	Змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої та жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями, в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічними й культурними константами буття й фіксує уявлення про чоловіка та жінку залежно від їхньої статі.
5.	Т.Марценюк [119].	Має досить критичний характер – тобто зазначає, що у сучасному суспільстві мало говорити про біологічні відмінності, а слід звернути увагу на відповідні гендерні ролі.
6.	Словник гендерних термінів [165].	Сукупність соціальних і культурних норм, які суспільство змушує виконувати особистість залежно від її біологічної статі.
7.	Семиколенова О. [161].	Поняття культурне і соціальне. Воно визначає риси характеру та особливості поведінки, які вважають характерними для чоловіків і жінок у певному суспільстві. Наприклад, у більшості культур жінкам приписують такі риси характеру, як турботливість, поступливість, емоційність, а чоловікам – лідерство, стриманість.

У процесі аналізу літературних джерел було з'ясовано суть поняття «гендер», що тлумачиться як соціально-рольовий статус жінок і чоловіків;

система цінностей, норм і характеристик чоловічої та жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей і відносин між статями, набутих ними в процесі соціалізації, що визначається їхнім соціальним, політичним, економічним і культурним буттям, розбудована суспільством і підтримана соціальними інститутами [113]. Тому, слушною є думка Л. Малес, що «залишається певна невизначеність та проблемність категорій, на яких ґрунтуються гендерні дослідження – статі та гендеру». А постійне обговорення змісту поняття «гендер» породило досить широкий спектр різних тлумачень, що змусило дослідників зосередити свою увагу перш за все на тому, у який спосіб і з яких компонентів складається сучасне уявлення про систему стать-гендер [113].

Від народження дитина формується не тільки як біологічний індивід, але і як соціальна особа. Одним із проявів соціалізації особи є її гендерна соціалізація. Поняття «стать» і «гендер» інколи вживають як синонімічні, хоча більшість дослідників їх розрізняють. Перший означає біологічні, другий – соціальні та культурні особливості диференціації індивідів за ознакою статі. Якщо стать характеризує генетичну приналежність індивіда до однієї з двох категорій, то гендер – це стать як продукт виховання, впливу культури – «соціальна стать». Соціальна стать і пов'язана з нею поведінка особистості виступає об'єктом досліджень гендерної психології (грец. *psyche* – душа і *logos* – учення) – галузі психологічного знання, яка вивчає набуті в процесі соціалізації характеристики гендерної ідентичності, що детермінують соціальну поведінку людей залежно від їхньої статевої належності [35].

Дослідник Володимир Кравець [107], аналізуючи варіативність гендерного підходу в психологічних дослідженнях, виокремлює гендерно-чутливий, гендерно-нейтральний, гендерно-стереотипізований та гендерно-орієнтований підходи.

Гендерно-чутливий підхід передбачає зосередженість досліджень на індивідуальних відмінностях і відмінностях у поглядах чоловіків та жінок на статусну рівність між гендерами [47].

Ідею рівності статей підтримує гендерно-нейтральний підхід. Гендерні відмінності його представники визнають незначними, пропагують гіпотезу про те, що індивідуальні відмінності набагато ширші, ніж гендерні [2].

За гендерно-стереотипізованим підходом відмінності визнаються, а рівність статей заперечується. Уважають, що жінки та чоловіки повинні підтримувати статеві відмінності та відповідати існуючим гендерним нормам, цінностям, правилам, які декларує суспільство [28].

Гендерно-орієнтований підхід не заперечує значення та впливу біологічної статі, але надає перевагу впливу соціуму на формування й розвиток гендерної ідентичності та гендерних відносин особистості [52].

Оскільки концепція дослідження гендерних підходів ґрунтується на розумінні гендеру як змінюваної та соціокультурно зумовленої категорії соціальних умов існування і пояснюється різними тлумаченнями сучасними вченими відповідно до обраної концепції та полем наукового пошуку, то гендер (у педагогічному аспекті) – результат процесу соціалізації, набуття людиною (відповідно до своєї статі) рис, якостей, моделей поведінки, які сформовані суспільством у певний історичний період часу та в певному суспільстві й відображають характер відносин, що пропонують створення суспільства з рівними можливостями управління та соціально-культурної взаємодії «чоловічого» і «жіночого» [52].

Із зазначених підходів саме гендерно-орієнтований найбільшою мірою відповідає сучасному розумінню категорії «гендер» і спрямованості досліджень у цій галузі [35].

У зв'язку з цим у теоретичному обґрунтуванні суті і змісту поняття культури гендерних відносин гендерні відмінності визначались з позиції гендерно-орієнтованого підходу.

На сучасному етапі наукових досліджень окремо виділяється проблема гендерних відносин, які стають предметом досліджень гендерної психології, що охоплює такі напрями досліджень:

а) психологія гендерних відмінностей, що спрямована не так на пізнання відмінностей у психологічних характеристиках та особливостях поведінки

чоловіків і жінок, їхній ролі в індивідуальному життєвому шляху, самореалізації чоловіків і жінок, чинників психологічної подібності;

б) соціально-психологічні основи гендерної ідентичності, зокрема проблеми особистісної ідентичності, психологічні теорії гендерної диференціації, етапи формування та види гендерної ідентичності, а також прикладні аспекти (зв'язок жіночої та чоловічої сексуальності з гендерною ідентичністю, інверсія статевих орієнтацій тощо);

в) гендерна соціалізація, у полі зору якої перебувають основні етапи, механізми та агенти гендерної соціалізації, роль батьків у вихованні дітей, сімейні та позасімейні джерела гендернорольової соціалізації, гендерні аспекти впливу ЗМІ на формування особистості;

г) гендерні ролі та характеристики особистості, вивчення яких пов'язане з аналізом соціально-психологічних особливостей, норм традиційних (жіночих та чоловічих) гендерних ролей, а також гіперрольової гендерної поведінки, сексизму та його варіацій (гетеросексизму, мовного сексизму), форм дискримінації чоловіків і жінок;

д) прикладні аспекти гендерної психології, зосереджені на практичному застосуванні знань із гендерної психології в різних галузях психологічної науки: віковій психології, психології професійного розвитку, організаційній та економічній психології, політичній психології, психології спорту тощо [35].

Еволюція поглядів і вчень про гендерні відносини призвела до виокремлення поняття гендерної культури, як похідної від культури загалом, що виявляє культурні традиції в специфічній галузі взаємодії статей. У культурі інтегруються матеріальні й духовні цінності, які зберігаються, нарощуються в процесі їхнього засвоєння і передаються майбутнім поколінням [73].

Із метою визначення культури гендерних відносин звернемось до трактування другої складової поняття – культури. Існує багато визначень поняття «культура», що охоплюють різноманітні аспекти досліджуваного феномена.

Розкриття суті поняття «формування культури гендерних відносин» із опорою на *культурологічний підхід*, як напрям в педагогічній практиці, в основі якого лежить принцип культуровідповідності освіти, котрий жодним чином не суперечить науковому змісту освіти, а доповнює його та збагачує, дозволяє виявити культурну зумовленість відповідного феномену [44]. Цей підхід дає уявлення про можливість створення умов для професійного розвитку здобувача вищої освіти, проєктування множинності культуровідповідних технологій навчання й виховання у закладах вищої освіти та орієнтує майбутніх учителів на генерацію нових елементів культури професійної поведінки та педагогічної діяльності.

Дослідниця І. Колмогорова, при розробці культурологічного підходу до формування педагогічної культури вчителя [100], визначає його як «сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для освоєння і трансляції педагогічних цінностей і технологій, котрі забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності» [100, с. 166]. Зв'язок такого підходу з культурою забезпечує передусім акцент на професійних цінностях і самореалізації вчителя у професійній діяльності. Аналізуючи поняття «культура» у контексті культурологічного підходу в освіті, авторка наголошує на людинотворній функції культури і на тому, що входження людини в культуру є процесом відтворення людини як суб'єкта практичного, теоретичного та ціннісного відношення до світу [100].

Отже, культурологічний підхід дозволяє аналізувати педагогічні явища з урахуванням соціально цінного для наступних поколінь досвіду. Цей підхід до дослідження проблем формування культури гендерних відносин у молодших школярів орієнтований на створення умов для інтеріоризації і трансляції цінностей взаємин статей, розробці та впровадженню в освітній процес гендерно-орієнтованих технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості [139].

Культурологічний підхід, як загальнонауковий метод дослідження, у якості провідного положення включає розуміння, аналіз об'єкта як культурного явища або процесу [30]. Як методологічна основа сучасної педагогічної науки, культурологічний підхід передбачає використання феномена культури у якості стрижневого в розумінні та поясненні педагогічних явищ і процесів. Функціональними принципами культурологічного аналізу педагогічних проблем слугують системна реконструкція культури; облік суб'єктності культурного розвитку та діяльнісного характеру реалізації суб'єктного начала в культурі; двоєдність нормативного та креативного аспектів буття культури [30].

Феномен культури науковці досліджували в різних його аспектах:

- культура на ранніх етапах розвитку та антична культура;
- культура в епоху середньовіччя та Відродження;
- культура XVII – XX століття;
- культура в педагогічному трактуванні.

Фундаментальною властивістю культури є те, що вона є механізмом, який створено для спадкування й передачі соціальних сил між поколіннями. Діяльність як спосіб розвитку культури містить насамперед культуротворчу активність, у процесі якої створюються й перетворюються цінності культури. Але не будь-яка людська діяльність розвиває й узагальнює культуру, а тільки та, у результаті якої з'являються нові зразки й цінності матеріального та духовного життя, у результаті чого розвивається і змінюється сама людина [111, с. 35].

Аналіз розвитку поняття «культура» досить повно представлений у сучасній культурології. Із великою часткою визначеності встановлена її залежність не тільки від розуміння теоретико-пізнавальних і методологічних причин її еволюції, а й від соціального та професійного світогляду вчених.

Проблемі визначення поняття «культура» в сучасній культурології була спеціально присвячена книга А. Крьобера і К. Клакхона «Культура, критичний огляд визначень» (1952). У ній автори схарактеризували близько 150 визначень поняття «культури» [111, с. 9].

Загальна культура була й залишається культурою певної епохи, народу, класу. Культура (від латинського «cultura» – виховання, освіта, розвиток) – це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. Досліджуваний феномен є сферою духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування [43].

Розрізняють матеріальну та духовну культуру. До першої відносять усю сукупність матеріальних благ, засоби їх утворення. Інша (духовна) передбачає сукупність знань, форми мислення, сферу світосприйняття: філософію, науку, етику, право тощо. Науковець В. Беспалько [13] вважає культуру способом людської діяльності. Для деяких авторів культура є системою збереження та передачі досвіду. Дослідниця Є. Боголюбова називає культуру втіленням творчої сили людства у певних цінностях [166]. Сукупністю матеріальних і духовних цінностей розуміє культуру М. Кларін [96].

Культура характеризується змістом суспільно-історичного процесу, що впливає на формування людини як творчої, активної особи; сукупністю матеріальних і духовних цінностей, створених і розвинених людством у процесі його історії. Реальне буття культури у неповторно індивідуальних творчих здібностях людей, що формуються і проявляються в безпосередньому і діяльному їхньому спілкуванні, утілюються в способах, засобах, знаряддях і продуктах їхньої діяльності [110, с. 121].

Культура – одне з найбільш багатозначних, складних і в той же час цікавих явищ, які розглядаються у філософії. У вітчизняній літературі налічується понад 400 визначень культури.

У якості базового визначення культури слухним є використання дефініцій І. Ісаєва, який розглядає культуру як: 1) сукупність матеріальних і духовних цінностей; 2) специфічний спосіб людської діяльності; 3) процес творчої самореалізації сутнісних сил особистості [63, с. 7]. Культура –

це багатоаспектне явище, що вбирає в себе культуру як суспільства в цілому, так і окремої особистості. Широкого вжитку отримала тематична класифікація визначень даного терміну. До найбільш поширених підходів до розуміння культури належать: описовий, ціннісний (аксіологічний) (А. Асмолов, Ю. Єфімов, І. Громов), діяльнісний (Б. Малиновський, В. Давидович, Ю. Жданов), семіотичний (Л. Виготський, М. Бахтін), функціональний (А. Арнольд, Е. Бабосов, І. Ісаєв, Е. Соколов), герменевтичний (Ю. Лотман), нормативний (В. Сагатовський, Ю. Лотман, Б. Успенський), міжнаціональної комунікації (Д. Турсунов, Ш. Магомедов), духовний (Е. Артамонова, Н. Щуркова, Є. Сіляева), діалогічний (В. Біблер, С. Аверинцев, Б. Успенський), професійний (А. Барабанщиків, І. Буян, І. Ісаєв, І. Модель), особистісно-творчий (В. Біблер, Л. Коган, В. Межуєв, В. Сластьонін), інформаційний (Ю. Лотман), технологічний (М. Левіна, Н. Руденко), типологічний (М. Мамардашвілі, С. Аверинцев), гендерний (І. Кон, В. Суковата, Е. Каменська, Л. Штилева).

Сучасні дослідження, продовжуючи окреслені в історії філософії традиції та розвиваючи нові погляди, подають різноманітні визначення поняття культури. Різноманітність і наявність великої кількості трактувань відображає глибину та різнобічність людського буття. Окрім того, культура є об'єктом вивчення різних галузей знання – філософії, соціології, аксіології, культурології, мистецтвознавства тощо. Вони використовують відповідні підходи до визначення культури [12].

Усе вищезазначене дозволяє стверджувати, що культура надзвичайно різноманітна й виконує в житті суспільства та людини низку функцій:

- людинотворчу (гуманістичну) функцію, пов'язану з формуванням самої людини, її духовності;
- інформаційну, що спрямована на трансляцію (передачу) соціального досвіду від старших поколінь молодшим і забезпечує історичну спадкоємність поколінь у розвитку культури;

– пізнавальну (гносеологічну), яка забезпечує накопичення досвіду й знань, що зумовлює можливість їхнього пізнання й освоєння на цій основі світу культури;

– регулятивну (нормативну), підтримуючись мораллю і правом, що подає установки, норми й правила поведінки;

– семіотичну (знакову), що забезпечує за допомогою засвоєння специфічних мов культури (музика, живопис тощо) змогу не тільки оволодіння знаковою системою тієї або іншої культури, але й її розуміння, а також вільно жити в ній;

– ціннісну (аксіологічну), спрямовану на формування в людини цілком певних ціннісних потреб і орієнтацій.

Незважаючи на велику кількість гендерних досліджень, питання виховання культури гендерних відносин молодого покоління ще не достатньо вивчені, а лише частково висвітлюються і розглядаються в межах статево-рольового підходу. Так, синонімічним поняттю «статево-рольове виховання» дітей молодшого шкільного та підліткового віку визначають поняття «гендерне виховання» і розробляють його в межах гендерної соціалізації. Дослідження сучасних науковців (П. Горностай, І. Кльоціної, О. Луценко та інші) свідчать, що традиційна гендерна соціалізація хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку відтворює патріархальні стереотипи як в суспільній, так і в приватній сферах.

Більшість науковців мету гендерного виховання вбачають у формуванні гендерної культури дітей щодо різної статі, однаково здатних до самореалізації і розкриття потенційних можливостей у сучасному світі, реконструкції традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі, осмисленні й створенні умов для максимальної самореалізації і розкриття здібностей хлопчиків і дівчаток у процесі педагогічної взаємодії [36, с. 58–67].

Сензитивним періодом виховання культури гендерних відносин є молодший шкільний вік. Саме в цей період в житті дитини відбувається

перебудова системи її взаємин із дійсністю та людьми. У дітей спостерігається потреба виконувати культурні норми суспільства, серед яких особливе місце займають гендерні. Дитині 6 – 10-ти років важливо зрозуміти організацію взаємовідносин між людьми різної статі, тому особливо актуальним є питання формування культури гендерних відносин молодого покоління в сучасній загальноосвітній школі [181, с. 6–12]. Незважаючи на певні досягнення в галузі гендерного виховання, окреслена проблематика нині набуває особливої актуальності, оскільки залишаються недослідженими організаційно-педагогічні умови та методика їх упровадження в освітній процес сучасної початкової школи [181, с. 6–12].

У своєму дослідженні Л. Столярчук [168, с. 22–28] доходять висновку, що формування гендерної ідентичності і, відповідно, гендерної культури відбувається не через засвоєння навчальних дисциплін, а за допомогою розуміння навколишнього світу. Для дитини важливо зрозуміти організацію взаємовідносин між людьми різної статі, особливо при розв'язанні конкретних проблем [169, с. 203–207].

Основною функцією культури є процес продукування цінностей. Тому гендерна культура розглядається як система відносин і одночасно процес виробництва й відтворення складових її елементів у ряді поколінь, які змінюють одне одного. Спільними у трактуваннях феномена «гендерна культура» є динаміка, постійний розвиток та збагачення історією змісту і форм, це явище, що чутливо реагує на зміни в реаліях навколишнього світу.

Гендерна культура є важливою сферою життя суспільства. Вона охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують її розвиток та функціонування. Кожна епоха наповнює гендерну культуру новим змістом, що відповідає потребам та завданням суспільства [72].

Тлумачення поняття «гендерна культура» також не є однозначним. В одному трактуванні «гендерна культура» – це сукупність суспільних цінностей, що склалися в тому чи іншому суспільстві, відшліфовувалися

в перебігу його історії, і їй повинен відповідати кожен індивід, дотримуючись норм і щодо чоловіка, і щодо жінки [38, с. 8]; в іншому трактуванні – це сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів і форм діяльності, зумовлених суспільним устроєм та пов’язаними з ним інституціями [7].

Дефініції поняття «гендерна культура» представлено в табл. 3.9.

Таблиця 3.9

Дефініція поняття «гендерна культура» в наукових працях

№ з\п	Автор, джерело	Трактування поняття «гендерна культура»
1	2	3
1.	Н. Андреева [7].	Система поглядів, установок, принципів, матриць поведінки тощо, що формують соціокультурні аспекти статі (гендерні ролі, гендерні стосунки, гендерні стереотипи, родинно-шлюбні установки тощо), що діють у певному суспільстві та формують соціокультурні аспекти статі, у свою чергу, виступають у ролі структуроутворювальної специфіки елемента суспільства.
2.	С. Вихор [24 с. 108].	Гендерна культура є наслідком засвоєння особистістю знань, цінностей і понять у напрямі формування її власного ставлення до міжстатевих стосунків, дотримання демократичних принципів та усвідомлення гендерних стереотипів, що забезпечує успішність взаємодії на засадах гендерної рівності.
3.	О. Вороніна [27, с. 9–19].	Домінуючий початок розуміється як полярне по відношенню до ремінного пригніченого і виходячи з цього визнання та обґрунтованість у культурі першості маскулінного початку.
4.	Т. Говорун та О. Кікінежді [40, с. 21–22].	– система соціально-економічних, правових та етнопсихологічних умов існування суспільства, що сприяє становленню чоловіка і жінки як рівних соціальних істот; – знання соціально-психологічних механізмів становлення особистості жінки та чоловіка як рівних соціальних істот.
5.	І. Каширської [93, С. 56–63]	Гендерна культура, з одного боку, є процесом адаптації та інтеграції людини в суспільство, а з іншого – процесом саморозвитку та самореалізації особистості в соціальному середовищі, що включає засвоєння індивідом соціального досвіду, психосексуальних установок і цінностей, орієнтацій, визначених способів поведінки та формування статевої самосвідомості.
6.	Л. Кобилянська і Т. Мельник [119]	Сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів і форм діяльності, зумовлену демократичним устроєм і пов’язаними з ним демократичними інституціями.
7.	В. Москаленко [125]	Система цінностей, що складає таку надіндивідуальну загальнообов’язкову поза-генетично задану програму, яка наказує індивідам відповідати певним соціокультурним очікуванням відносно прийнятих для даного суспільства «зразків» поведінки і зовнішнього вигляду чоловічої або жіночої статі.

1	2	3
8.	С. Оксамитна [117, с. 171–172]	Невіддільний складник демократичного світогляду, дотримання принципу рівної та рівноцінної громадянської гідності кожної людини, незалежно від статі, забезпечення рівних можливостей для самореалізації та розвитку особистості чоловіків і жінок, визнання необхідності соціального партнерства жінок і чоловіків, консенсусного характеру досягнення рівності між ними.
9.	М. Пірен [31, с. 7–11]	Гендерна культура – це сукупність суспільних цінностей, які склалися в тому чи іншому суспільстві, відшліфовувалися в перебігу його історії, і їй повинен підлягати кожен індивід, дотримуючись норм і щодо чоловіка, і щодо жінки.
10.	В. Романова [155, с. 27]	Гендерна культура – це такий аспект культури суспільства, який пов’язаний зі статевими особливостями особистості; – це така система форм і способів організації життя, без яких не існує жодне суспільство.
11.	В. Созаєв [166, с. 426 – 430]	Індивідуально-особистісна характеристика, частина загальної культури суб’єкта, що містить гендерну компетентність, гендерну картину світу, специфічні ціннісні орієнтації й моделі поведінки. Залежно від індивідуальної гендерної картини світу формується гендерна культура особистості патріархатного або егалітарного типів.
12.	П. Терзі [172, с. 20].	Особливий спосіб оформлення своєї життєдіяльності, зумовлений прагненням до максимальної реалізації своїх сил та здібностей як представників певної соціальної статі, що виявляється через комплекс відповідних інтелектуальних, ціннісно-змістових і поведінкових характеристик особистості, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів і смаків, що визначають вибір стратегії гендерної ідентичності, засвоєння цінностей, норм і правил статевої поведінки позитивної спрямованості, що відповідає біологічній статі.
13.	Н. Шинкарьова [186]	Одна із стрижневих складників цілісного розвитку особистості, заснована на динамічній сукупності уявлень про чоловіків і жінок, їхнє біологічне поле, соціальні ролі, стереотипи, ставлення до власної й протилежної статі, відповідної статевої поведінки.

Аналіз наведених у таблиці 3.9 дефініцій поняття «гендерна культура» дозволяє виділити її особливості: 1) гендерна культура поєднує два поняття: «гендер» і «культура», серед яких поняття гендеру є ключовим; 2) гендерна культура є цілісною системою, що має певну структуру й відповідні функції; використовується суспільством для збереження і передачі накопиченого гендерного досвіду; 3) структурується за чоловічим або жіночим варіантом («культура жінки» й «культура чоловіка»); 4) це особливий вид культури, властивий як для суспільства в цілому, так і для конкретної людини зокрема;

буває патріархатного чи егалітарного типів; 5) передбачає формування уявлень про життєве призначення статей [67].

Оскільки гендерна культура є складовою загальної культури, то вона також є цілісною системою, що має певну структуру й відповідні функції; присутня в усіх аспектах людського життя і використовується суспільством для закріплення, збереження і передачі надбань накопиченого соціального (гендерного) досвіду, що є *другою особливістю* досліджуваного поняття [67].

Гендерна культура є однією з ключових категорій гендерних і культурних досліджень, філософським, соціальним, педагогічним, психологічним аспектам, присвячені праці Р. Айслер, М. Воровки, М. Гімбутас, Г. Зіммеля, М. Мід, Р. Айвазової, Т. Вороніної, І. Клименкової, С. Матюшкової; В. Агеєвої, О. Андрієнко, Т. Говорун, Н. Грицяк, О. Кікінежді, О. Кізь, О. Кісь, Л. Кобилянської, Н. Маркової, Т. Мельник, В. Москаленко, Ю. Стребкової, П. Терзі та інших. Сьогодні не існує єдиного визначення цього поняття.

Формування гендерної культури потребує врахування її усталених і змінних компонентів. Україна, як держава, де четверту частину населення становлять національні меншини, має відповідну гендерну різноманітність. Ця різноманітність значною мірою впливає на всі сфери соціального життя. Розуміння жіночості й мужності є неоднаковим у різних етнічних групах, релігійних конфесіях та поколіннях. Упродовж життя в процесі гендерної соціалізації особистість засвоює культурні зразки, включається у соціальні механізми взаємодії і формує їх відповідно до розуміння свого призначення [66].

Педагогічне переосмислення суті поняття «гендерна культура» має спиратись на різні його еволюційні аспекти, що відповідатиме логіці передавання складових культурних надбань між поколіннями. З метою всебічного розгляду не тільки різних пластів культури, а й нових процесів і явищ, характерних для неї, потребують висвітлення особливостей поняття «гендерна культура» за найбільш поширеними ознаками.

У процесі визначення змісту поняття «культура гендерних відносин» важливою є запропонована Г. Єльніковою [56] класифікація, у якій позначені шість рівнів гендерної культури: глобальний, універсалізаційний, державний, національний, соціально-стратифікаційний і особистісний. Розглянемо досліджуваний феномен із позицій визначення шляхів виховання культури гендерних відносин.

Глобальний рівень гендерної культури характеризує розвиток усього людства, відображаючи патріархальний світоустрій практично всіх існуючих товариств. Будь-які дії зі зміни гендерного світогляду, що формують основу соціальних відносин, сприймаються як спроба поступового руйнування системи традиційних цінностей. Однак сьогодні інтенсивність процесу взаємопроникнення культур обумовлена прозорістю багатьох кордонів і доступністю інформаційно-комунікативного простору в умовах глобального міжкультурного обміну.

Універсалізаційний рівень гендерної культури відображає процес зближення країн у різних областях геополітичного і культурного співробітництва. Цей процес, що супроводжується поширенням стереотипів поведінки молоді інших країн, можна охарактеризувати як односторонній транснаціональний обмін. Подальша універсалізація загальної культури здатна зробити сильний вплив на гендерну культуру в багатьох країнах.

Державний рівень гендерної культури співвідноситься з системою гендерного світоустрою окремої країни в конкретний історичний період. Гендерна культура держави визначається через досягнення певного гендерного балансу, в основі якого лежить гендерний контракт, який представляє собою «набір прихованих і явних правил управління гендерними відносинами, які формують розподіл праці за статевою ознакою, відповідальність і різні обов'язки жінок і чоловіків на трьох рівнях: культурному (норми і цінності суспільства); інституціональному (сім'я, добробут, освіта та зайнятість) і в процесі соціалізації» [31].

Національний рівень гендерної культури відображає гендерний дисплей і ролі певного етносу. Гендерні ролі – це реальна поведінка чоловіків і жінок, яку ми спостерігаємо в суспільстві. Термін «гендерний дисплей», уведений І. Гофманом, передає різноманіття традиційних уявлень про прояви маскулінного і фемінінного в процесі вербальної та невербальної комунікації [32, с. 69–77].

Соціально-стратифікаційний рівень гендерної культури визначає гендерну культуру різних верств суспільства. Тут гендерна культура виступає як багатосегментний феномен з різновекторними тенденціями.

Особистісний рівень гендерної культури виступає квінтесенцією всіх указаних раніше рівнів гендерної культури і надбаного в процесі соціалізації теоретичного й практичного досвіду індивіда, його ставлення до гендерних стереотипів, що реалізується в повсякденній практиці спілкування та впливає на формування соціальної реальності. Для розуміння мотивації людини в галузі освіти й трудових відносин необхідно знати національну культуру й історично сформовані суспільні підвалини, розуміти ціннісні пріоритети, притаманні сформованому в межах культурних приписів менталітету. Успіх життєвого та професійного шляху більш за все визначається рівнем розвитку гендерної культури кожної людини, своєрідність якої обумовлено тим, що в ній тісно переплетені особистісний та соціальний аспекти, вона невіддільна від правових і моральних норм, історичних традицій і культурної спадщини, моральних підвалин різних держав, доступністю або недозволеністю тих чи інших дій по відношенню до людей протилежної статі. Гендерна культура проектує цінності та настанови, закладені у свідомості людей з духовної сфери на матеріальну. Сформованість гендерної культури визначає готовність людини до активності, максимальної реалізації свого потенціалу, адекватної самооцінки своїх дій, гідного морального вибору у професійній та громадській життєдіяльності [56].

Беручи до уваги той факт, що культура завжди існує в неоднорідному гендерному суспільстві, можна стверджувати, що підсистеми чоловічої

та жіночої субкультури є беззаперечними компонентами культури як системи, що розвивається [63, с. 22].

У процесі дослідження було виявлено, що гендерна культура, як і загальна культура має свою структуру, яка містить такі компоненти:

– мотиваційний (забезпечує усвідомлене та стійке прагнення особистості до досягнення високих рівнів професіоналізму, до повного розкриття своїх можливостей і здібностей, ураховуючи ступінь суспільного й індивідуального розвитку);

– когнітивний (спрямований на формування статевої самосвідомості особистості на основі уявлень про себе як представника певної статі; змісту гендерних ролей і сучасних гендерних стереотипів; особливостей жіночої та чоловічої особистості);

– афективний (визнання пріоритету загальнолюдських цінностей і рівних можливостей для осіб різної статі, орієнтації на партнерські взаємини й егалітарний шлюб);

– рефлексивний (зумовлює реалізацію засвоєних моделей виконання гендерних ролей у власному житті шляхом тренінгу відповідних дій у нетипових для статі видах діяльності, тренування у виявах поваги до іншої статі та адекватному міжстатевому спілкуванні) [42, с. 110].

Слід зазначити, що І. Клецина пропонує такі компоненти гендерної культури:

1. Загальнокультурний елемент, який включає знання моделей різних народів, розуміння культурної обумовленості існуючих гендерних моделей, норм, стереотипів і настанов; розуміння змін, що відбуваються в гендерній сфері сучасного суспільства.

2. Ціннісний елемент, що пов'язаний з ціннісними орієнтирами здобувачів вищої освіти: знання, прийняття чи неприйняття таких цінностей як гендерна рівність, гендерна толерантність, антисексизм, тобто орієнтованість здобувачів на патріархальні чи егалітарні цінності; розуміння стереотипів і установок.

3. Навчально-пізнавальний елемент: уміння набувати знань із гендерних питань; уміння критично аналізувати гендерні схеми та моделі, що пропонуються суспільством; уміння відрізняти факти від домислів; володіння різноманітними методами пізнання стосовно гендерних питань.

4. Інформаційний елемент: уміння та навички вільної орієнтації в інформаційному просторі, який торкається гендерної проблематики.

5. Комунікативний елемент, що включає знання, вміння та навички, які необхідні для ефективної комунікації в сфері гендерної взаємодії, навички відповідальної саморепрезентації; здатність успішно розв'язувати гендерні проблеми й конфлікти.

6. Соціально-трудоий елемент ураховує оволодіння знаннями та досвідом у гендерних аспектах громадській, соціально-трудоий сферах, у питаннях економіки, права, професійного самовизначення.

7. Особистісний аспект, що спрямований на розуміння себе суб'єктом гендерного конструювання; самоактуалізації гендерної ідентичності особистості; розуміння власної відповідальності за конструювання власного гендера [97, с. 117].

Розглянуті вище підходи до визначення компонентного складу гендерної культури є взаємодоповнюючими, а тому їх поєднання є теоретичною основою визначення змісту культури гендерних відносин.

Змістом гендерної культури (знання, уміння, навички вихованців) є: гендерна грамотність як система отримання необхідних знань у сфері гендерних досліджень; сформована мотивація до рівноправної участі чоловіків і жінок у суспільному житті та реалізації своїх гендерних прав і свобод; гендерна самоосвіта як набуття власного досвіду з гендерної збалансованості; гендерна чуйність як здатність особистості усвідомлювати та моделювати вплив соціального середовища, реагувати на прояви сексизму; повага до особливостей та індивідуальних проявів особистості незалежно від її статі. У загальному розумінні гендерна культура є результатом гендерного виховання [68].

Складна й багаторівнева структура гендерної культури, як певного соціального феномена, визначає розмаїття її функцій у житті суспільства й людини. Основними з них, на думку П. Терзі, є такі: людинотворча (гуманістична) функція, пов'язана з формуванням самої людини, її духовності; інформаційна функція, спрямована на трансляцію соціального досвіду гендерних перетворень від старших поколінь молодшим, забезпечуючи історичну спадкоємність поколінь у розвитку гендерної культури; пізнавальна (гносеологічна) функція, що сприяє накопиченню гендерних знань, зумовлює можливість їх пізнання, а також освоєння на цій основі світу гендерної культури; регулятивна (нормативна) функція, що підтримуючись мораллю і правом, зумовлює настанови, норми й правила статевої поведінки; семіотична (знакова) функція, що забезпечує за допомогою засвоєння специфічних мов культури (музика, живопис, мова ПЕОМ тощо) не тільки можливість оволодіння знаковою системою гендерної культури, але й її розуміння, а також спроможність вільно жити в ній; ціннісна (аксіологічна) функція, спрямована на формування в людини певних гендерних цінностей, потреб і орієнтацій [173].

Дослідниця Н. Андреева зазначає, що теоретично сконструйована «ідеальна модель» гендерної культури є гармонізацією ідей, що діють за такими принципами: взаємодоповнюваності та дуалізму; гендерної толерантності; гармонізації між соціальною і біологічною природою людини; полярності з урахуванням специфіки кожної статі; егалітарності в соціально-політичній, економічній та духовній сферах; співпраці; свободи вибору в професії, соціальних ролях, життєвій дорозі, видах діяльності тощо; духовної емансипації, тобто звільнення від гендерних стереотипів, забобонів, догм, що заважають розвитку й самореалізації особистості [7, с. 45].

Як індивідуально-особистісна характеристика, гендерна культура є частиною загальної культури особистості, що вміщує гендерну компетентність, гендерну картину світу, специфічні ціннісні орієнтації та моделі поведінки. У залежності від індивідуальної гендерної картини світу

формується гендерна культура особистості патріархатного або егалітарного типу. Гендерна культура егалітарного типу є складовою демократичної культури соціуму, виступає показником ступеню розвитку суспільства, а також мірою соціальної зрілості окремої особистості. Вона вимагає подолання стандартних умов тоталітарного життя й утвердження рівності прав, людських взаємин між жінками і чоловіками в суспільстві, створення нових цінностей [172].

На сучасному етапі розвитку суспільства «гендерна культура» є складовою загальної культури. У наукових матеріалах П. Терзі виділено гендерну культуру як особливий вид культури, властиву суспільству загалом і конкретній людині як суб'єктові суспільних відносин зокрема. Водночас у якості особливого соціального явища гендерна культура є певною сукупністю матеріальних і духовних багатств, цінностей і змістів, норм і традицій, знакових систем, що використовується суспільством для закріплення, збереження і передачі надбань накопиченого соціального досвіду, забезпечення комунікації та регуляції соціальної поведінки його членів як представників певної соціальної статі – жіночої і чоловічої [172, с. 35].

Саме цивілізація створила систему поведінкових приписів, узірців, моделей поведінки, прийнятих для хлопців і дівчат, чоловіків і жінок, а її наслідком є опанування гендерною культурою як системою стандартів, нормативів поведінки. До того ж творцями нормативних приписів є люди, які живуть у певних соціально-економічних умовах, мають свою релігійну, національно-культурну спадщину, вироблені сторіччями шлюбно-сімейні традиції, звичаї. Кожен народ виховує дітей, готує їх до виконання статевих ролей, передусім сімейних, громадських (професійних, політичних, культурно-освітніх) [40, с. 21–22].

Гендерна культура особистості сприймається як особливий спосіб оформлення нею своєї життєдіяльності, зумовлений її прагненням до максимальної реалізації своїх сил і здатностей як представника певної

соціальної статі. Вона проявляється через комплекс інтелектуальних, ціннісно-змістових і поведінкових характеристик, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів і смаків, що визначають вибір адекватної стратегії гендерної ідентичності, засвоєння цінностей, норм і правил статево-рольової поведінки в соціальній, професійній та побутовій сферах життєдіяльності, що відповідають принципам гендерної рівності та демократії [172, с. 10].

Гендерна культура як категорія містить низку *компонентів*, серед яких має місце гендерна (суспільна та індивідуальна) свідомість, гендерний світогляд, гендерні уявлення, гендерні знання, гендерні очікування, гендерні цінності, гендерні стереотипи, гендерні ролі, гендерні відносини, гендерна чутливість, гендерна поведінка, гендерно-специфічні потреби, інтереси, форми та результати творчої діяльності, гендерна компетентність особистості тощо [82].

Отже, теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння суті гендерної культури дозволяє дійти висновку, що гендерна культура представляє складну багаторівневу, багатофункціональну і внутрішньо неоднорідну структуру, вивчення якої ускладнюється відсутністю чіткої та сталої понятійної бази.

Гендерну культуру розглядають як особливий вид «локальної» культури, що властива суспільству в цілому, і конкретній людині, як суб'єктові суспільних відносин – окремо. Як особливе соціальне явище, вона є певною сукупністю матеріальних і духовних багатств, цінностей, норм, традицій, знакових систем, що використовуються суспільством для закріплення, збереження і передачі надбань накопиченого соціального досвіду, забезпечення комунікації та регуляції статево-рольової поведінки його членів, як представників певної соціальної статі – жіночої і чоловічої. Її можна визначити як сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів, форм діяльності, зумовлених суспільним устроєм та пов'язаних із ними інституціями [88].

Викладаючи свої думки, А. Абакумова зазначає, що гендерна культура є дефіцитом у сучасному житті, її величезний виховний потенціал недостатньо використовується в системі освіти, у зв'язку з тим, що молодь велику частину свого вільного часу проводить за комп'ютерами, телевізорами, мало спілкується з дорослими й однолітками, стає все менш чуйною до почуттів інших [1, с. 65].

Отже, «гендерна культура» – це результат гендерного виховання. Вона містить систему поглядів, що обумовлюють поведінку чоловіка та жінки, які виражаються у свідомій гармонізації обох статей у соціальному житті, культивують соціальну егалітарну поведінку щодо взаєностосунків.

Культура гендерних відносин є новою категорією, що включена в науковий психолого-педагогічний дискурс. Вона означає різні форми взаємозв'язку людей як представників певної статі, що виникають у процесі їхньої спільної життєдіяльності. Гендерні відносини виникають у системі соціокультурних відносин чоловіків і жінок у результаті їхнього спілкування між собою і з зовнішнім світом, що проявляються у всіх сферах життя людини і суспільства [70].

Гендерні відносини, у широкому соціальному контексті, проявляються як відносини на різних рівнях соціальної реальності. Визначаються різні види відносин: громадські (соціально організовані відносини на рівні суспільства, між державою і гендерними групами), міжгрупові (відносини між різними гендерними групами), міжособистісні (відносини між суб'єктами різної статі), самоствавлення (відношення особистості до самої себе як представника певної статі) [6].

Поява гендерної теорії, гендерних аспектів вивчення людини, суспільства, культури обумовила дослідження специфіки гендерних відносин. Крізь призму теорії соціокультурного конструювання гендеру гендерні відносини розглядали Р. Айслер, Дж. Батлер, П. Бергер, Д. Зіммерман, М. Кімел, Р. Коннел, Т. Лукман, К. Уест; Т. Бурейчак, І. Головашенко, О. Вороніна,

О. Здравомислова, Т. Кліменкова, І. Кон, Н. Лавриненко, Л. Малес, Т. Марценюк, С. Оксамитна, М. Скорик, О. Шабурова, С. Хрисанова, О. Ярська-Смірнова та ін.; гендерні відносини у крос-культурній та історичній перспективі вивчали Р. Айслер, М. Гімбутас; Т. Дашкова, О. Кісь, О. Маланчук-Рибак, Н. Пушкарьова, Л. Смоляр та ін. Водночас малодослідженими залишаються питання щодо місця культури гендерних відносин у структурі гендерних відносин і гендерної культури особистості.

При визначенні суті культури гендерних відносин визначальну роль мають культурологічний та гендерний підходи.

Гендерний підхід у педагогіці (Л. Бут, Т. Говорун, О. Кікінежді, Я. Кічук, О. Луценко та ін.) полягає в «... оцінці гармонії взаємодії статей» [4, с. 2], в аналітичному осмисленні та поясненні специфіки цієї взаємодії в культурно-освітньому середовищі, у врахуванні впливу всіх чинників педагогічного процесу на гендерний розвиток особистості та її «саморух». Гендерна педагогічна теорія спрямована на забезпечення й підтримання змін та перетворень у стані й у статусі обох статей, регулюванні їхнього гендерного балансу, визначаючи водночас реальні перспективні завдання утвердження справедливості й гуманізму у відносинах чоловіків і жінок, а врешті, – створення цивілізованого суспільства гендерної рівності [67].

Дослідженню проблеми підготовки майбутніх педагогів на засадах гендерного підходу приділяли увагу Т. Говорун, Т. Дороніна, О. Кікінежді, В. Кравець, О. Луценко, О. Петренко та ін., особливостям інтеграції гендерного підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців – Т. Голованова, І. Кльоцина, І. Мунтян, О. Остапчук, Н. Приходькіна, П. Терзі та інші.

Особливість гендерного підходу в освіті полягає в тому, що під час навчання юнаків і дівчат науково-педагогічний працівник використовує диференційований підхід, ураховує гендерні відмінності, індивідуальні техніки навчання, освітні стратегії, комунікативні відмінності, бачить картину змінних уявлень і стереотипів.

Отже, впровадження гендерного підходу в педагогіці допомагає підняти на новий рівень підготовки «людського потенціалу» з урахуванням закономірностей розвитку людини та соціуму. Гендерний підхід в освіті дозволяє зрозуміти складність міжособистісних відносин, диференціювати різноманіття взаємодії фактора статі з освітою, виховати впевнених у своїх силах професіоналів із прагненням до самореалізації. Інтеграція гендерного підходу тісно пов'язана з гуманізацією освіти, орієнтована на розкриття внутрішнього світу кожного індивіда, виховує ціннісне ставлення до індивідуальності в собі й оточуючих. Інтеграція накопиченого досвіду в межах культурологічного та гендерного підходів змісту гендерної культури та можливостей здійснення виховного впливу з метою формування знань та поглядів дає змогу визначити зміст поняття «культура гендерних відносин молодших школярів», основою якого слугують результати семантичного аналізу поняття «гендер», «гендерна культура», «культура гендерних відносин» (рис. 3.3) [147].

Культура гендерних відносин молодших школярів – сукупності знань, форм мислення, способів діяльності з урахуванням вікових особливостей здобувачів початкової школи, що спираються на накопичені суспільством статево-рольові цінності гендерної культури.

Культура гендерних відносин молодших школярів передбачає певну сформованість особистісних характеристик дітей, що характеризується гендерною вихованістю, в проявах себе в якості повноправного учасника суспільних відносин, впевненість у собі, цілісність переживань, стійкість ціннісних установок, ефективність спілкування з представниками своєї та протилежної статі.

Аналіз основних понять дослідження дозволяє розглянути суть та зміст готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

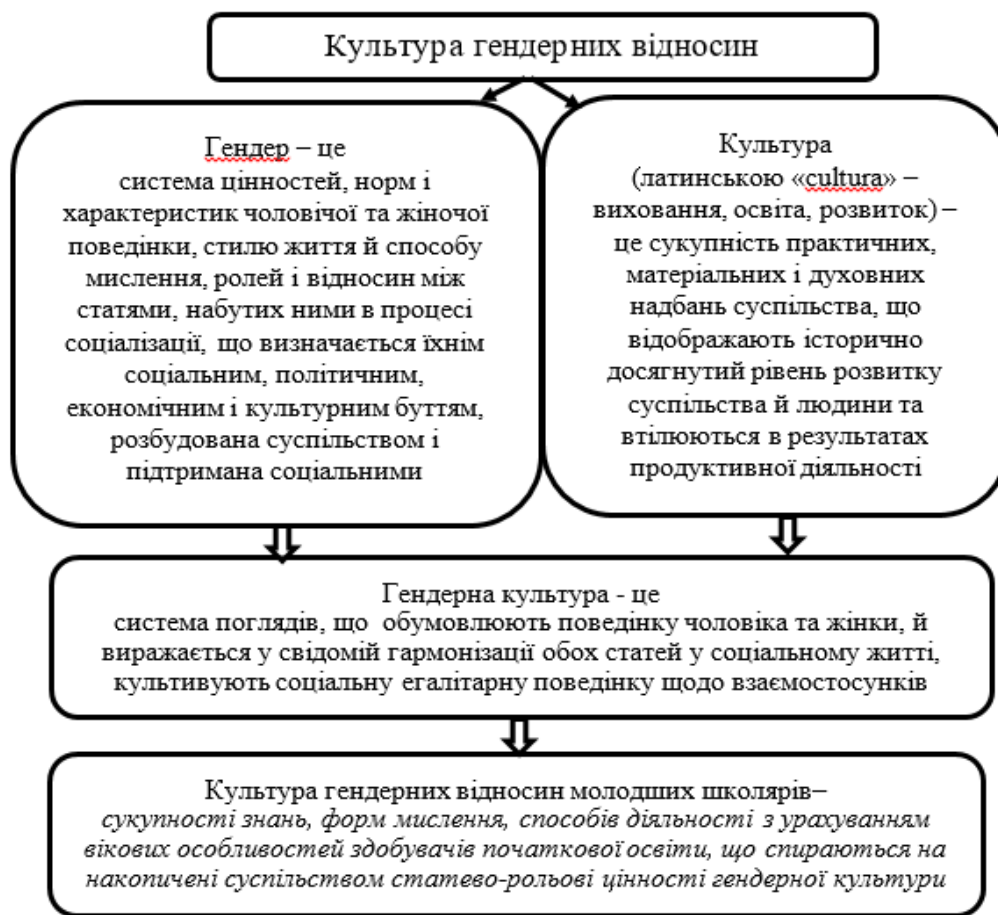


Рис. 3.3. Схема формування змісту поняття «культура гендерних відносин молодших школярів»

Аспекти професійної підготовки вчителя до педагогічної діяльності розкрито в наукових дослідженнях О. Абдуліної, І. Богданової, М. Євтуха, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, В. Сластьоніна, О. Щербакова, М. Ярмаченка та ін. Специфіка професійної підготовки вчителя початкової школи розглядається в наукових дослідженнях А. Алексюка, Н. Бібик, В. Бондаря, С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Івлевої, Л. Лисенкової, Н. Ничкало, Р. Пріми, О. Савченко, Л. Хомич та інших.

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття «готовність» до виконання діяльності вживається в різних значеннях. Готовність визначається як наявність здібностей (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв); якість особистості (К. Платонов); знання про професію та практичні вміння і навички (Л. Романенко, В. Серіков) [160, с. 96–100].

Дослідники окремо виділяють теоретичні та практичні аспекти готовності до педагогічної діяльності. Теоретична підготовленість педагога сучасної школи забезпечує успішність його практичної діяльності. Практична готовність проявляється в зовнішніх (предметних) уміннях, які носять комплексний, універсальний характер.

У визначенні змісту поняття «готовність» існують певні розбіжності в поглядах науковців. Психологи вивчають особливості та характер зв'язків між станом готовності вчителя та його подальшою ефективною діяльністю, а педагоги займаються дослідженням умов, засобів, прийомів та методів, що впливають на професійне зростання вчителя, починаючи з його формування в студентські роки. Складність проблеми формування готовності психологи вбачають у тому, що успіх не гарантується простим переносом використанням сформованих якостей у нових ситуаціях і вимагає дотримання фахівцем самостійності в процесі професійної діяльності. Натомість, із педагогічного погляду, професійна готовність проявляється у сукупності професійно зумовлених вимог до вчителя та критерієм результативності процесу підготовки майбутніх педагогів у закладі вищої освіти, настановою на педагогічну діяльність [184, с. 14].

Поняття «готовність до праці» В. Моляко розглядає як складне особистісне утворення, багатокомпонентну систему, сукупність компонентів якої надає особистості змогу виконувати конкретну роботу [124]. На думку К. Дурай-Новакової, готовність зумовлює плідність дій, вибіркову активність людини, керує її спрямованістю на вирішення професійно-важливих завдань [53]. Дослідники М. Дяченко, Л. Кандибович характеризують готовність до діяльності як складну динамічну єдність різних сторін особистості у зіставленні з конкретними завданнями та умовами їх розв'язання [54].

Дослідниця А. Капська розкриває поняття «готовність» як позитивне ставлення, інтерес, стійкість мотивації педагогічної діяльності, спрямованість на діяльність; знання та уявлення про особливості діяльності, вимоги до особистості вчителя; володіння знаннями, вміннями, процесами аналізу,

синтезу, порівнянь, узагальнень; самооцінювання своєї діяльності, рівня підготовки до неї та адекватність розв'язання професійних завдань [90].

На думку О. Пометун, сучасна професійна діяльність майбутнього вчителя початкової школи базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений із сучасними світовими вимогами до освітнього процесу школи першого ступеня, підготовлений до організації освітньої діяльності молодших школярів як педагогічної взаємодії, що спрямована на розвиток кожної особистості, її підготовку до повноцінного існування та діяльності в суспільстві [142].

Науковець Л. Хомич наголошує, що на сучасному етапі динамічного розвитку суспільства висувуються принципово нові вимоги до педагогічних працівників, а закладам вищої освіти потрібно відмовитися від набутих стереотипів у підготовці майбутніх спеціалістів і так організувати освітній процес, щоб здобувачі вищої освіти пройшли всі стадії професійного становлення, які б забезпечували формування в них цілісного досвіду самостійної діяльності [101, с. 29–30].

Професійна готовність учителя зумовлює стійку здатність діяти у педагогічній ситуації відповідно до моральних та професійних принципів, самостійно розв'язувати навчально-виховні задачі, творчо втілювати професійні знання та вміння [16].

Результати аналізу наукової літератури дозволяють стверджувати, що вчені по-різному визначають структуру професійної готовності фахівця: одні з них компонентами готовності називають ставлення особистості до діяльності (Н. Горбач, Н. Кичук, А. Линенко); інші виокремлюють такі складові, як мотиваційний, змістовий, процесуальний, організаторський (Н. Кузьміна, Л. Спирін, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.); мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти (В. Моляко, Є. Машбиць, О. Тихомиров) [19].

Установлено, що компонентами готовності особистості до професійної діяльності є ставлення до своєї діяльності або настанова (для ситуаційної

готовності), мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння їх практичного використання. Тому найчастіше виділяють такі компоненти готовності, як мотиваційний, змістовий та операційний [140].

Узагальнення досліджуваних матеріалів дозволяє визначити основні компоненти готовності до педагогічної діяльності. Передусім це мотиваційно-цільовий компонент, що виокремлюється багатьма авторами (Н. Абашкіна, Т. Алексеєнко, К. Бакланов, О. Безпалько, З. Бондаренко, Р. Вайнола, Л. Завацька, І. Зверєва, Г. Лактіонова, О. Лісовець, М. Малькова, Л. Міщик, А. Капська, С. Пащенко та інші) і передбачає професійні настанови, позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності тощо. Змістово-операційний компонент містить систему професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання, пам'яті, дії й операції, необхідні для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності [64].

У розробленні змісту та структурних компонентів готовності до виховання культури гендерних відносин молодших школярів було враховано специфіку процесу навчання, який побудовано на принципах педагогічної взаємодії вимог до особистості вчителя, здатного забезпечити співпрацю в системі відносин із учнями. Установлено, що дослідження проблеми готовності майбутніх учителів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів вимагає виявлення компонентів готовності до цієї діяльності.

Готовність учителя до виховання культури гендерних відносин має комплексний характер та визначається такими критеріями:

- мотиваційна готовність – вивчення та усвідомлення вчителями власного потенціалу та його впливу на процес виховання, передбачає сформованість мотивів і цілей, орієнтованих на досягнення успіху в професійній діяльності, саморозвиток, самореалізацію, наявність вольових якостей;
- теоретична готовність – наявність достатнього рівня знань для забезпечення гендерного виховання школярів;

- практична готовність – наявність комунікативних, психологічних, організаторських умінь щодо здійснення різних форм гендерного виховання;

- готовність до творчості та співпраці – відкритість та сприйняття всього нового, здатність до експерименту, пошуків та інновацій; розробка колективних творчих заходів із метою гендерного виховання молодших школярів; вивчення та уточнення гендерного портрету класу та впливу особистості вихователя на характер взаємодії з вихованцями [158].

Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів в освітньому процесі закладів вищої освіти – це двосторонній процес, що відображає діяльність викладача з актуалізації гендерного потенціалу, культури, професійного становлення майбутнього фахівця і спрямований на реалізацію його особистісного потенціалу з урахуванням фактора статі [177].

У процесі наукового пошуку в структурі готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів було виокремлено й схарактеризовано компоненти [182], а саме: мотиваційний, когнітивний, поведінковий та особистісний компоненти (рис. 3.4).



Рис. 3.4. Структура готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів

Мотиваційний компонент має на увазі позитивну мотивацію, ціннісні установки, професійно-ціннісні мотиви, що характеризує рівень усвідомленого підходу до реалізації виховання культури гендерних відносин у молодших школярів, прийняття гендерних норм та стереотипів при взаємодії з учнями, прагнення до усвідомлення власної гендерної ролі, орієнтацію на дитину як представника конкретної статі, прагнення до самовиховання, саморозвитку.

Другим суттєвим компонентом гендерної компетентності є *когнітивний*, який передбачає наявність у майбутніх педагогів системи гендерних знань і впровадження їх у педагогічній діяльності, соціальних уявлень і системи цінностей особистості. До складу когнітивного компонента входить сукупність *знань*: законодавчих актів, які регулюють питання гендерної рівності, положень та сутності гендерного підходу, сучасних тенденцій та проблем гендерного розвитку суспільства, знання форм і методів гендерного виховання, особливостей гендерної соціалізації, механізмів дії гендерних стереотипів. Обізнаність майбутнього вчителя початкової школи розглядається як система знань, що забезпечує педагогові не лише загальну педагогічну підготовленість, але й високий рівень професійної самосвідомості, знання учнів, розуміння їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

Поведінковий компонент оцінюється відповідно до ступеня сформованості системи умінь і навичок педагогів щодо впровадження гендерного підходу в професійній діяльності, практичної готовності вчителя до роботи щодо виховання культури гендерних відносин: розпізнавати гендерні аспекти, проблеми, здійснювати гендерний аналіз (збір якісної інформації у сфері гендерних відносин, що ґрунтується на розумінні гендерних тенденцій у суспільстві й використанні цих знань для розкриття наявних та потенційних соціальних проблем і пошуку рішень їх оптимального розв'язання [39, с. 17]); використовувати гендерні знання шляхом упровадження ефективних методів, засобів; сформованості умінь із організації типових і проблемних педагогічних ситуацій у процесі гендерної соціалізації; уміннями узгоджувати педагогічні зусилля з реальними ситуаціями та індивідуальними особливостями,

соціальними умовами життя дитини; володіння різноманітними техніками поведінки, виконанням соціальних ролей, умінням безконфліктного спілкування; діагностики рівня сформованості гендерної культури, здійснення гендерного аналізу, організації заходів на гендерну тематику тощо. Ці елементи є невід'ємною частиною освітнього процесу.

У структурі готовності до виховання культура гендерних відносин у молодших школярів важливим компонентом є *особистісний*, елементами якого виступають професійно важливі якості – індивідуальні особливості суб'єкта діяльності, що впливають на її ефективність. Професійно значущі якості особистості вчителя як характеристики інтелектуальної та емоційно-вольової сторін життя істотно впливають на результати діяльності та визначають індивідуальний стиль педагога. На сьогодні відсутній елемент узагальнення найбільш необхідних якостей сучасного педагога, тому було виокремлено психолого-педагогічні професійно важливі якості майбутніх учителів початкової школи, що безпосередньо впливають на формування їхньої гендерної компетентності: умотивованість, обізнаність, толерантність, культура взаємовідносин, рефлексивність [76].

Умотивованість, як професійно важлива якість, – система чинників, умов і засобів, мотивів, потреб, настанов, цінностей та інших соціально-психологічних явищ.

Урівноваженість, емоційна стабільність, уміння виходити з конфліктних ситуацій, уміння оцінювати, розуміти навколишню дійсність, орієнтуватися в ній у будь-який момент і в будь-якому місці, повага до особистості – важлива професійна якість, що визнає педагога з високим рівнем *толерантності*.

Культура взаємовідносин – одна з найважливіших якостей педагога, вміння організовувати взаємодію з дітьми, спілкуватися з ними і керувати їхньою діяльністю. Це важлива система культури взаємовідносин, яка сприяє ефективності безпосередньо процесу едукації.

Важливою складовою професійних якостей майбутніх учителів є *рефлексивність*, що сприяє зануренню в професію, диференціації умінь

і навичок, розвитку аналітичних здібностей, формуванню критичного ставлення до результатів власної праці. Рефлексивність дозволяє побачити перспективу своєї діяльності, виробити найбільш результативні стратегії її реалізації. Рефлексивність є найважливішою якістю, що обумовлює ефективну самореалізацію педагогів у професії.

Отже, аналіз наукових праць (М. Воровка, Т. Говорун, О. Гончаренко, В. Кравець, Л. Міщик, О. Цокур) дозволив визначити готовність майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів як інтегральне особистісне утворення, що включає позитивну мотивацію до гендерного виховання, систему гендерних знань, умінь, навичок, наявність цінностей та особистісних професійно важливих якостей, що забезпечують виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

Отже, здійснений аналіз наукової, науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволяє узагальнити і дійти таких висновків:

1) культура гендерних відносин спирається на сформовану гендерну компетентність, що базується на засадах гендерної культури;

2) культура гендерних відносин пронизує суспільну культуру, суспільний устрій, державні інститути, методи прийняття рішень і стиль мислення. Вона має особливий вплив на мову, звичаї, мистецтво, виробництво;

3) культура гендерних відносин є конструктом культури, відтак функція гендерної культури оновлює систему міжособистісної взаємодії, за допомогою якої створюється, стверджується, підтверджується і відтворюється уявлення про чоловіче та жіноче як базових категорій соціального порядку;

4) на сьогодні вивчення культури гендерних відносин стає одним із елементів осмислення соціальних перетворень у Новій українській школі;

5) представлені компоненти структури гендерної компетентності майбутніх учителів початкової школи є взаємопов'язаним комплексом, що дозволяє врахувати специфіку фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Наступним, відповідно до алгоритму наукової розвідки, з'ясуємо суть поняття інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічних дослідженнях і визначимо основні функції та структурні компоненти інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

3.4. Суть поняття інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічних дослідженнях

Із метою детального вивчення поняття «інформаційна компетентність» доцільним є розгляд дефініцій «компетентність» і «компетенція», а також суть вихідного поняття «інформація».

Із огляду на це, необхідно провести аналіз понять «компетентність», «компетенція», від яких походить цей термін, а також розмежувати дефініції, якими найчастіше оперують сучасні дослідники, а саме: «інформаційна компетентність», «інформаційна грамотність», «інформаційна культура» тощо, а потім із урахуванням новопосталих вимог до професійної підготовки освітян цього фаху, дати власне визначення даного терміна й перейти до розгляду специфіки формування ІК у майбутніх освітян цього фаху.

У Національному освітньому глосарії зазначається, що «слід відрізнити поняття компетенції / компетенцій від компетентності / компетентностей як набутих реалізаційних здатностей особи» [67]. Аналіз понять «компетентність» і «компетенція» вказує на всю їх складність і багатогранність, тому доцільно провести аналіз обох понять.

Особливої уваги слід надати визначенню компетентності, зазначеному в Проекті нового базового Закону України «Про освіту», статті 1, за яким «компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну

діяльність» [90]. Аналогічне тлумачення наведено і в Концепції Нової української школи.

Наукові пошуки в англomовних джерелах дають додаткові підстави свідчити, що обидва терміни «компетентність» та «компетенція» англійською мовою позначаються спільним терміном «competence» та «competent», тому досить часто при неправильному перекладі вченими співвітчизниками обидва терміни прирівнюються та втрачається суть поняття. Дослідження різних аспектів понять «competent», «competence» фахівця привертає увагу сучасних зарубіжних учених (Р. Вайт, Е. Стрінгфеллоу, Дж. Равен, Д. Макклелланд, Л. Холмс). Усі вони пропонують власні трактування. Деякі дослідники визначають «компетентність» в освіті та психології як здатність суб'єкта приймати логічні рішення в ідеальних умовах, тобто компетентність у побудові суджень виводиться з прихованого стану за допомогою зовнішніх чинників (Р. Вайт, Е. Стрінгфеллоу, Дж. Равен, Л. Холмс); а дехто – як індивідуальні та організаційні характеристики, що, своєю чергою, тісно пов'язані з ефективною поведінкою або роботою (Д. Макклелланд).

Дж. Равен наводить розгорнуте визначення компетентності та розуміє її як «комплекс знань, умінь і навичок, які розкриваються в особистісно значущої для суб'єкта діяльності» [116]. Своєю чергою В. Лунячек трактує поняття «компетентність» як спроможність ефективно кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. Дослідник наголошує на тому, що формування компетентності здійснюється способом набуття у процесі навчання суми компетенцій, які є комбінацією характеристик і дозволяють забезпечити виконання професійних обов'язків на високому рівні [62].

На основі проаналізованих підходів до визначення означених понять можна стверджувати, що сутність визначення компетенції більшою мірою багатьма дослідниками розкривається через поняття «знання», «уміння», а поняття компетентності як правило ототожнюється із поняттями «рівень професійної майстерності», «рівень підготовки» і вживається в більш широкому розумінні. Аналіз дефініцій «компетентність» та «компетенції»

показав, що в контексті дослідження більш доцільно використовувати термін «компетентність».

Цілком зрозуміло, що базовим для терміна «інформаційна компетентність», інформаційно-комунікаційні технології є термін «інформація» (від лат. слова *informatio*, у перекладі означає – «зведення, роз'яснення, ознайомлення»). Витоки даного поняття знаходяться ще в працях античних філософів, поступово його почали досконало вивчати науки кібернетика та інформатика. Нині це поняття є поширеним як для технічних, так і для гуманітарних наук. У дослідженнях І. Левкіна інформація є універсальною властивістю матерії, що представляє собою поширення в просторі й часі утримання об'єктів (явищ) дійсності за допомогою об'єктивно існуючих носіїв різної природи [60].

З огляду на зазначене вище, стає зрозумілим, що поєднання дефініцій «інформація» та «компетентність» відбулося в науці не випадково, а в процесі ґрунтовного проблемного пошуку багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, саме в результаті яких й утворилося нове поняття «інформаційна компетентність».

Із метою глибшого розуміння суті процесу формування інформаційної компетентності необхідно розмежувати дефініції, якими найчастіше оперують сучасні дослідники, а саме: «інформаційна грамотність», «інформаційна культура».

Інформаційна культура особистості є однією зі складових загальної культури людини. Це система знань і умінь, що дозволяють задовольняти індивідуальні інформаційні потреби за допомогою використання як традиційних, так і нових інформаційних технологій. Розуміється як важливий чинник професійної діяльності людини, а так само соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві.

Термін «інформаційна грамотність» визначено як комплекс компетенцій, необхідних для отримання, розуміння, оцінки, адаптації, генерування,

зберігання та подання інформації, що використовується з метою аналізу проблем і прийняття рішення [74].

Отже, здійснюючи розмежування грамотності й компетентності в поведінкових характеристиках, можна стверджувати, що грамотна людина знає, розуміє, наприклад, як вести себе в певній ситуації, а компетентний – може реально та ефективно використовувати знання у вирішенні тих чи інших проблем.

Уперше поняття «інформаційна грамотність» було введено 1977 року у США [16] і використано в національній програмі реформи вищої освіти. Згідно з американськими освітніми стандартами, здобувач вищої освіти, який володіє інформаційною грамотністю, здатний знайти потрібну інформацію, визначити її точність, розібратися в тому, де факти, а де думки, і відкинути невідповідну інформацію.

Учений А. Горячев значно розширює рамки «інформаційної грамотності» і пропонує включити в це поняття такі вміння, наближаючи його до «інформаційної компетентності»: визначати можливі джерела інформації, стратегію її пошуку й отримання; аналізувати отриману інформацію, використовуючи різного роду схеми, таблиці тощо для фіксації результатів. Оцінювати інформацію з погляду її достовірності, точності, достатності для вирішення проблеми (завдання); відчувати потребу в додатковій інформації, отримувати її, якщо це можливо; нарощувати власний банк знань за рахунок особисто значимої інформації, необхідної для своєї діяльності в різних областях; використовувати сучасні технології при роботі з інформацією; працювати з інформацією індивідуально і в групі [26].

Усе це дозволяє стверджувати, що поняття інформаційної компетентності виникло у зв'язку з бурхливим розвитком ІКТ і їх «наскрізним» уходженням у всі аспекти діяльності суспільства.

Результати одного з перших досліджень інформаційної компетентності представлені у звіті кафедри інформаційної грамотності Державного університету Каліфорнії «Інформаційна компетентність в університеті штату

Каліфорнія» за 2001 рік [112]. Згідно з результатами цього дослідження інформаційну компетентність визначено як здатність визначати інформаційні вимоги до питання дослідження для формулювання стратегії пошуку відомостей; здатність визначати форми подання необхідних відомостей; уміння організувати відомості в найбільш сприятливий для аналізу, синтезу й розуміння способом; усвідомлювати етичні, юридичні та політичні проблеми використання інформаційних ресурсів [112].

Американська Асоціація бібліотек освітніх і наукових установ (The Association of College and Research Libraries) визначає інформаційну компетентність як «комплекс здібностей, необхідних індивідууму для визначення потреби в інформації, здатність знаходити, оцінювати та ефективно використовувати необхідну інформацію» [51; 113].

На думку вчених із Palomar College, інформаційна компетентність включає в себе: розуміння необхідності отримання інформації, знання способів пошуку потрібної інформації, вміння добору якісних джерел та відбору відповідної інформації, вміння аналізувати і синтезувати інформацію, вміння використовувати й передавати інформацію [51; 113].

З урахуванням новопосталих вимог підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійно-педагогічної діяльності, а також на засадах окреслених теоретико-методологічних підходів дослідження, до переліку професійно значущих знань, навичок, умінь, якостей і здібностей учителя початкової школи додалася ще одна важлива складова професійної компетентності – *інформаційна компетентність* (ІК).

Я. Карлінська у своїй монографії, досліджуючи проблеми професійної педагогічної освіти, аналізує і погоджується з думкою Кетлін Дюн в тому, що інформаційна компетентність – це сукупність компетенцій, пов'язаних із пошуком і аналізом інформації в традиційній друкованій формі, рівень комп'ютерної компетенції, компетенції критичного сприйняття й аналізу, комунікативної компетенції, медіа-компетенції (як уміння працювати з різними формами подання інформації) [52].

Н. Гендіна інформаційну компетентність трактує як «уміння цілеспрямовано працювати з інформацією та використовувати для її отримання, обробки та передачі комп'ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби та методи» [24, с. 103].

Цілком зрозуміло, що в контексті порушеної проблеми щодо дослідження різних аспектів інформаційної компетентності майбутніх фахівців, зокрема й початкової школи, слід зазначити, що кількість публікацій з цього питання із кожним роком значно збільшується, а це говорить про зростання тенденції до накопичення інформації, а також про невичерпність й актуальність досліджуваного поняття.

Поняття «інформаційна компетентність» досить широке й визначається на сучасній стадії розвитку педагогіки неоднозначно. У процесі наукового пошуку виділено два основних підходи до визначення інформаційної компетентності. Перший з них базується лише на використанні технологічних комп'ютерних засобів у процесі роботи з інформацією. Другий, своєю чергою, трактує інформаційну компетентність як інтегративну якість особистості, що є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації та генерації інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, що дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення в різні сфери діяльності з можливим використанням технологічних засобів [88].

Аналіз структури ІК дає підстави стверджувати, що науковці мають різні підходи до визначення її складових (або у деяких дослідженнях – компонентів). Так, А. Хуторський до структури компонентів інформаційної компетентності включає об'єктивний (професійно-інформаційний) та суб'єктивний (особистісний) компоненти. Об'єктивний компонент включає вимоги, що висуваються соціумом до професійної діяльності спеціаліста. Суб'єктивний компонент доповнює його інформаційну компетентність особистими характеристиками, що показують здатність спеціаліста до успішного виконання професійної діяльності [107].

Н. Баловсяк до складу інформаційної компетентності особистості включає три складові:

1) інформаційна складова, яка визначає здатність ефективної роботи з інформацією в різних формах її подання;

2) комп'ютерна складова (комп'ютерно-технологічна) складова визначає вміння й навички роботи з сучасною комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням;

3) процесуально-діяльнісна складова, яка визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційно-комп'ютерних технологій для роботи з інформаційними ресурсами та розв'язанням різних завдань [8, с. 229].

Сучасний фахівець повинен не лише бути обізнаним щодо сучасних ІКТ, але й бути спроможним щодо їх ефективного використання у професійно-педагогічній діяльності. Досягненню такої мети має сприяти підготовка й перепідготовка фахівців у сфері ІКТ. Тому педагогічним закладам вищої освіти слід не обмежуватися формуванням тільки інформаційної грамотності, а й розглядати процес едукації здобувачів вищої освіти в площині їх інтеграції – формуванні інформаційної компетентності.

О. Шестернин представляє інформаційну компетентність майбутнього вчителя як інтегративну якість особистості, що виявляється в його готовності і здатності до оволодіння інформаційними та спеціальними знаннями, вміннями й навичками в галузі інформаційних технологій, здатністю до відбору, аналізу й творчого перетворення інформації, а також ефективному та успішному застосуванню інформаційних технологій у практичній діяльності учнів, що носить виробничий характер, використовуючи комп'ютер або його портативні аналоги [109, с. 55].

Узагальнення теоретичних положень уможливило розкриття суті поняття *«інформаційна компетентність майбутнього вчителя початкової школи»* як системної якості особистості, що відображає її теоретичну та практичну здатність до використання ІКТ у процесі реалізації методик навчання

здобувачів першого рівня повної загальної середньої освіти, здійснення самоосвітньої діяльності.

Саме інформаційна компетентність майбутнього вчителя початкової школи обумовлює його подальшу професійну майстерність.

Отже, інформаційна компетентність вчителя початкової школи – одна з найважливіших показників успішності його діяльності і одночасно – необхідна умова для подальшого підвищення рівня його професійної компетентності; проявляється у методичній діяльності педагога як один із видів професійної педагогічної діяльності; виражає єдність теоретичної та практичної готовності фахівця до подальшої професійної діяльності в умовах інформатизації освіти; ґрунтується на сукупності психолого-педагогічних, методичних і предметних знань, умінь, навичок, досвіду, мотивації та особистісних якостей студента, необхідних у подальшій професійній діяльності [38].

Із вищезазначеного випливає, що поняття інформаційної компетентності передбачає як здатність відбирати, аналізувати, обробляти й передавати інформацію, так і здатність використовувати для процесів роботи з інформацією комп'ютерні технології. У цьому аспекті важливою є думка Т. Прищепи в тому, що ІК складається з двох груп інформаційних навичок. Це – базові навички роботи з інформацією та навички використання інформаційних технологій під час роботи з інформацією [88]. На думку дослідниці, до базових відносяться навички роботи з інформацією – її збір, аналіз й обробка для подальшого використання:

- здатність усвідомлювати потребу в інформації;
- здатність до виявлення втраченої інформації та її відновлення (розуміти, що існують різні джерела інформації; уміти вибрати серед великої кількості ресурсів тільки ті, які дозволяють вирішити конкретну задачу; знати, як отримати доступ до необхідної інформації);

– здатність розробляти стратегії пошуку інформації (чітко формулювати запит на необхідну інформацію; розробляти систематичні методи пошуку; розуміти принципи створення баз знань і роботи з ними);

– здатність відбирати інформацію (використовувати різні техніки пошуку; застосовувати комунікативно-інформаційні технології; працювати з бібліографічними службами, архівами, базами даних; бути в курсі новітніх технологій і вміти їх застосувати);

– здатність порівнювати і оцінювати інформацію (розуміти, що інформація може бути суб'єктивна; реферувати наукові публікації; оцінювати достовірність інформації; вміти працювати з кількома джерелами одночасно);

– здатність систематизувати, обробляти й відтворювати інформацію (обирати відповідний спосіб роботи з інформацією в конкретній ситуації; складати власну систему знань для зручності подальшої роботи; використовувати вже наявну інформацію для вирішення завдань; відтворювати інформацію, використовуючи різні засоби; усвідомлювати існування проблеми авторських прав);

– здатність синтезувати існуючу інформацію, створюючи на її основі нове знання [88].

До навичок щодо використання інформаційних технологій, своєю чергою, відносяться:

– здійснення інформаційного пошуку в Інтернет-мережі (уміння користуватися пошуковими системами, правильно складати пошуковий запит; знати Інтернет-портали, що стосуються професійної діяльності; уміти знаходити необхідну інформацію за допомогою Інтернет-каталогів);

– налагодження спілкування за допомогою таких Інтернет-технологій: електронна пошта; чат; форуми;

– використання стандартного програмного забезпечення, що дозволяє: обробляти текстові, табличні, графічні документи; створювати презентації; користуватися Інтернетом; переглядати і прослуховувати відео/аудіозаписи;

– використання технічних пристроїв, таких як: комп'ютер, оргтехніка, цифровий/касетний диктофон, відеокамера, проектор [88].

Сформованість базових навичок роботи з інформацією в єдності з навичками використання інформаційних технологій під час роботи з інформацією дозволить майбутнім учителям початкової школи у подальшій професійній діяльності якісно створювати нові інформаційні продукти-інформаційних моделі: плани, аналітичні звіти узагальнення досвіду роботи, проекти, розробки тощо, як у електронній, так і неелектронній формі.

Так, під час дослідження було з'ясовано, що сучасне інформатизоване та високотехнологічне суспільство потребує конкурентоспроможного фахівця, який є не тільки різностороннє розвиненою особистістю, але й грамотним спеціалістом, здатним швидко адаптуватися до освітніх інновацій, спроможним ефективно розв'язувати професійні задачі за допомогою засобів інформаційних технологій, а також здібним до самостійного перенавчання та удосконалення власної підготовки [41, с.74].

Отже, у сучасних умовах розвитку освіти значну увагу необхідно приділити теоретичному та експериментальному обґрунтуванню організації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в педагогічному ЗВО, неодмінно враховуючи специфіку трансформації професійної діяльності учителя в умовах оновлення освіти.

Проведений аналіз праць науковців із проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що значну роль у складі професійної компетентності відіграє інформаційна компетентність, яка визначає практичну діяльність учителя та впливає на ефективність освітнього процесу.

Із метою ефективності подальшої реалізації моделі формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи необхідно детально розуміти її структуру та пов'язані з нею функції.

У філософському енциклопедичному словнику поняття «функція» розкрито як відношення двох груп об'єктів, у якому зміни одного з них відповідають змінам іншого. Функція може розглядатися з погляду наслідків

(сприятливих, несприятливих), що викликаються зміною одного параметра в інших параметрах об'єкта (функціональність) або з погляду взаємозв'язку окремих частин в межах деякого цілого (функціонування) [104, с. 751].

Словник української мови тлумачить термін «функція» (від лат. *functio* – звершення, виконання) як «явище, залежне від іншого явища, є формою його виявлення і змінюється відповідно до його змін», «робота кого-, чого-небудь, обов'язок, коло діяльності когось, чогось», «призначення, роль чого-небудь» [93].

Цілком зрозуміло, що формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи реалізується за певних ситуацій через виконання найрізноманітніших дій, підпорядкованих відповідним цілям, спрямованих на розв'язання тих чи інших завдань. Певна сукупність таких дій призводить до реалізації тієї чи іншої функції, реалізація яких забезпечує її якість.

Так, С. Трішина, А. Хуторський виділяють такі функції інформаційної компетентності:

– пізнавальна (або гносеологічна) функція. Завдання функції – систематизувати знання і спрямувати людину на пізнання та самопізнання;

– комунікативна функція, носіями якої є «паперові і електронні» носії інформації. До них відносяться підручники, навчальні посібники, лекції. Як аналог даних носіїв можуть розглядатися: інтелектуальна навчальна система, системи гіпермедіа, електронні книги, середа «мікросвіт», автоматизована навчальна система, засоби телекомунікацій;

– адаптивна функція спрямована на пристосування до швидкозмінних умов життя і діяльності в інформаційному суспільстві.

– нормативна функція. Ця функція перш за все розуміється як сукупність норм і вимог в інформаційному суспільстві й може функціонувати за умов: норми моралі; норми юридичного права, якими потрібно керуватися в професійній діяльності;

– оцінювальна (інформативна) функція, суть якої полягає у формуванні та активізації вмінь людини орієнтуватися в широких потоках інформації, а також знаходити та фільтрувати відому інформацію і зосереджуватися на суто новій, оцінюючи її значимість;

– розвивальна функція, суть якої полягає в тому, що всі перераховані вище функції об'єднуються в цій одній та підпорядковуються їй [93].

Виходячи з вищезазначеного, було виокремлено основні **функції процесу формування інформаційної компетентності** майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки:

– *Інформаційно-пошукова функція* полягає у формуванні та активізації вмінь здобувачів вищої освіти орієнтуватися в широких потоках інформації, а також знаходити та виокремлювати відому інформацію і концентруватися на новій, оцінюючи її значущість.

Інформаційно-пошукова функція у дослідженні реалізується в процесі участі здобувачів вищої освіти у науково-дослідній діяльності (участь у міжнародних дослідницьких програмах; участь у міжнародних, усеукраїнських, регіональних, міжвузівських наукових конференціях та семінарах; виконання курсових та дипломних робіт; виконання дослідницьких завдань проблемно-пошукового характеру при вивченні окремих навчальних дисциплін тощо).

– *Інформаційно-методична функція* полягає в критичному аналізі й синтезі інформації, оцінці педагогічного потенціалу конкретних ресурсів і сервісів мережі Інтернет, здатність визначати шляхи вдосконалення своєї методичної підготовки за допомогою Інтернет-ресурсів та Інтернет-технологій, забезпечує успішне здійснення професійно-педагогічної діяльності, що передбачає вміння розв'язувати освітні завдання, під час проведення різних форм занять.

У педагогічному ЗВО під час освітнього процесу інформаційно-методична функція реалізується в процесі професійної підготовки. Так, інформаційно-методичні знання та уміння здобувачі вищої освіти

отримують під час міждисциплінарної інтеграції дисциплін професійного циклу та спеціальних дисциплін інформатичної підготовки. Значна увага приділяється самостійній роботі здобувачів вищої освіти, орієнтованій на закріплення отриманих знань, умінь та навичок. Цілеспрямованому формуванню таких знань, умінь та навичок може сприяти впровадження додаткового спецкурсу з метою формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

– *Розвивальна функція* полягає в розвитку професійно-методичного мислення, умінь здійснювати педагогічну рефлексію, здібностей та якостей, пов'язаних зі сприйняттям, осмисленням і трансляцією професійно важливої інформації; спрямовує майбутнього вчителя на професійне пізнання та самопізнання, самовдосконалення; опанування знаннями з інформатики, методики викладання інформатики та ІКТ, стимулює зацікавленість до діяльності в інформаційно-методичній сфері.

Розвивальна функція реалізується в процесі участі здобувачів вищої педагогічної освіти в інформаційно-методичних позааудиторних заходах (творчі зустрічі, майстер-класи, круглі столи з провідними науковцями, вчителями), що комплексно забезпечують залучення здобувачів вищої освіти до переймання досвіду на практичному рівні; розвиток інформаційно-методичного мислення, розвиває в майбутніх учителів самовиховання, саморозвиток.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження та власний досвід дає підстави стверджувати, що формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи як одного з найважливіших компонентів сучасного педагогічного професіоналізму буде результативним й ефективним, якщо процес формування ІК проєктуватиметься як відкрита, багатоконпонентна динамічна система, яка інтегрує в собі спеціальну, інформаційну, психолого-педагогічну та предметно-дидактичну підготовку майбутніх фахівців.

Слід урахувати, що для реалізації світових і державних стратегій із розвитку сучасної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти в умовах інформатизації освіти на сьогодні розроблені основні проекти, що активно використовуються в Україні та безперечно позитивно впливають на формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Так, Європейською комісією була започаткована Програма навчання протягом життя (Lifelong Learning Programme).

Не меншої уваги заслуговують Проєкт Інституту інформаційних технологій в освіті ЮНЕСКО (UNESCO Institute for Information Technologies in Education) «ІКТ у професійній діяльності вчителів», проєкт «Teach-IT.net». Усе більшої популярності в Україні набуває програма Intel «Навчання для майбутнього» («Teach to the Future»). Курси, пропонувані в межах програми Intel «Навчання для майбутнього» та «Шлях до успіху», що проводяться в цікавій тренінговій формі [44, с. 253].

Ефективною тенденцією, що набуває популярності з кожним роком, нині є можливість здобувачів вищої педагогічної освіти брати участь у міжнародних освітніх програмах, а також отримувати спеціальні гранти розвитку, що надаються на навчання, дослідження, участь у заходах тощо [44, с. 253].

Міжнародні проєкти для майбутніх учителів початкової школи більшою мірою спрямовані на: модернізацію освітнього процесу; розвиток і розповсюдження нових навчальних програм, навчальних матеріалів; зміцнення ролі вчителів у суспільстві та їхнього внеску в розвиток навчання тощо [44, с. 253].

Аналіз теоретичних основ фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті інформатизації освіти, засвідчив, що проблема підготовки вчителя початкової школи вирізняється своєю специфікою. Це обумовлено тим, що зміст професійної діяльності фахівця зазначеного фаху все більшою мірою ускладнюється, що, своєю чергою, вимагає від вчителя постійного оновлення своїх знань і професійного зростання.

Аналізуючи особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, було з'ясовано, що специфіка професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах реалізації Нової української школи зумовлюється складністю її інтегрованого характеру: учитель викладає майже всі шкільні дисципліни (до 12). Саме на вчителя початкової школи покладається необхідність одночасно здійснювати освітню діяльність в освітніх галузях: мовно-літературна (українська мова та література, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин, іншомовна освіта); математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна та здоров'язбережувальна; громадянська та історична; мистецька; фізкультурна, визначених оновленим Державним стандартом початкової освіти [30, с. 3]. Безумовно, це зумовлює необхідність володіння методикою використання ІКТ на уроках різних предметних циклів.

Н. Нікула справедливо зазначає, що саме вчитель початкової школи будучи «посередником» між дітьми та світом дорослих, забезпечує отримання учнями знань з урахуванням дитячого світосприйняття [70, с. 78]. Дослідниця наголошує, що специфічність діяльності вчителя зазначеного фаху представлена як громадська трансляція культурного й соціального досвіду людства [70, с. 79].

Саме на вчителя початкової школи покладається здійснення організаційної (є класними керівниками) та контрольної-діагностичної діяльності (необхідність якісно здійснювати контроль навчальних досягнень учнів за усіма освітніми галузями).

Окрім того, фахівець початкової школи має володіти знаннями вікових та індивідуальних особливостей кожного зі здобувачів першого рівня повної загальної середньої освіти, бути обізнаним щодо соціальних умов їхнього життя та виховання в сім'ї, здійснювати співпрацю не лише з учнями, а й з їхніми батьками тощо.

Специфіка професійної діяльності вчителя початкової школи зумовлена й спрямованістю на урахування психологічних особливостей сучасних дітей,

які народилися та навчаються в інформаційно-технологічну епоху й характеризуються невичерпними пізнавальними можливостями, максимальною готовністю до пізнання нового, безпосередністю й емоційністю, креативністю образного мислення, легкістю сприйняття і цікавістю до використання ІКТ тощо.

Безумовно, все це вимагає від учителя початкової школи наявності в нього яскраво-образного мислення, здатності зацікавити учнів освітнім процесом, схильності до використання ігрових методів навчання, дотримання позиції педагога-фасилітатора, розуміння опанування методик викладання дисциплін, що вивчаються в початковій школі, здатності викладати навчальний матеріал із упровадженням сучасних засобів ІКТ тощо.

Водночас специфіка діяльності учителів зазначеного фаху потребує обізнаності у сфері використання сучасних ІКТ, уміння добирати й використовувати спеціальні освітні програмні засоби для роботи зі здобувачами освіти на першому рівні повної загальної середньої освіти.

Окрім того, важливими для майбутнього педагога є знання санітарно-гігієнічних вимог до використання ІКТ у початковій школі. Так, вчитель початкової школи має бути обізнаним і дотримуватися вимог до влаштування й обладнання освітнього середовища у класі; вимог щодо організації роботи учнів молодшого шкільного віку з ІКТ; ергономічних вимог до програмних засобів, орієнтованих на учнів молодшого шкільного віку; вимог до змісту навчального матеріалу в електронному ресурсі [3, с. 47].

На думку дослідників О. Іонової та І. Прокопенка, інтеграція психолого-педагогічних і методичних знань, різні форми і методи навчання, набуття здобувачами вищої освіти досвіду розв'язання педагогічно-управлінських ситуацій, залучення майбутніх учителів до різноманітної позааудиторної діяльності, як чинника формування у здобувачів вищої освіти інтересу до освоєння досвіду педагогічної взаємодії, доцільно організованих педагогічних практик, орієнтованих на співвіднесення здобувачем освіти

професійної діяльності, сприяють ефективному опануванню ними управлінським досвідом, а отже, менеджерською культурою, яка відкриває можливості для професійної реалізації майбутнього фахівця [49, с. 149–152]. Безумовно, це стосується професійної підготовки вчителів будь-якого фаху, а особливо – майбутніх учителів початкової школи.

У зв'язку із зазначеною специфікою підготовки майбутніх учителів початкової школи, формування в них інформаційної компетентності включає широке коло практичних умінь у галузі застосування ІКТ, підкріплених професійним досвідом, що дозволить їм у подальшій професійній діяльності вирішувати завдання наукового, пошукового, методичного, навчального, контролюючого, мотиваційного, рефлексивного, пізнавального характеру.

Отже, процес едукації у педагогічному закладі вищої освіти має передбачати максимальну ефективну взаємодію викладача і здобувача освіти з метою підготовки майбутнього вчителя початкової школи як творчої та відповідальної особистості, яка критично мислить, здатна до самоосвіти та саморозвитку протягом усього життя.

У межах проведеного дослідження *формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи* визначено як комплексний педагогічний процес, в основу якого покладено методику формування професійних знань, умінь, навичок та особистісних характеристик майбутніх учителів початкової школи, що формуються з використанням сукупності інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання в педагогічному освітньому закладі [41].

Під час наукового пошуку в структурі інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи було виокремлено й схарактеризовано компоненти [41], а саме: *інформаційно-когнітивний, інформаційно-методичний, інформаційно-комп'ютерний та психолого-педагогічні професійно важливі якості майбутніх учителів початкової школи* (рис. 3.5).

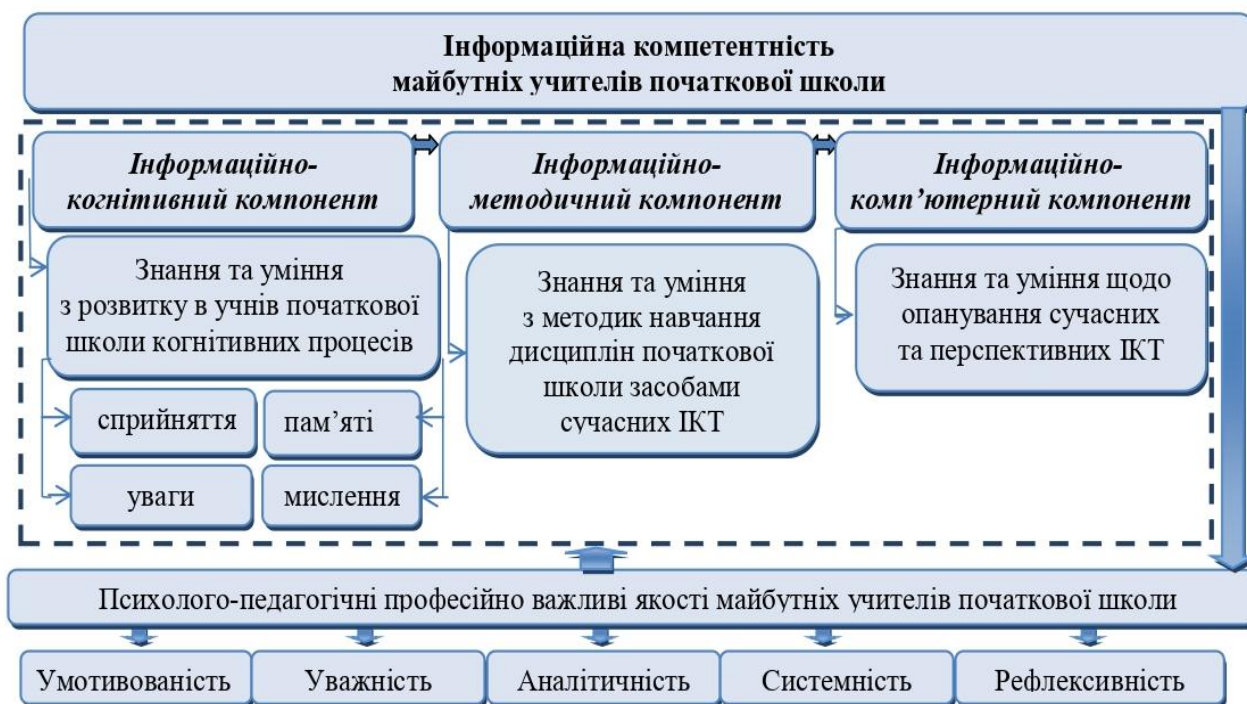


Рис 3.5. Структура інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Інформаційно-когнітивний компонент інформаційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи передбачає опанування знань та вмінь з розвитку в учнів початкової школи когнітивних процесів, а саме: сприйняття, уваги, пам'яті, мислення).

Аналіз психолого-педагогічних джерел та зіставлення поглядів їх авторів (Л. Кондратенко, М. Лук'янчук, Ю. Степаненко та ін.) дає підстави стверджувати, що пізнавальна сфера учнів початкової школи – це складне за своїм змістом поняття, що є важливою характеристикою інтелектуального розвитку особистості здобувачів першого рівня загальної середньої освіти. Переважна більшість дослідників у її змісті виділяють такі пізнавальні психічні процеси, як сприймання, пам'ять, увага та мислення. Усі вони сходяться в єдиній думці, що загальною особливістю молодшого шкільного віку є нерозвиненість довільної сфери дитини, оскільки в неї ще недостатньо сформовані внутрішні засоби саморегуляції.

Так, головною сферою у процесі освоєння знань молодшими школярами має стати рівень розвитку їх пізнавальної сфери, що буде можливим лише за умови наявності відповідних знань та умінь в учителів початкової школи.

Отже, інформаційно-когнітивний компонент інформаційної компетентності передбачає наявність у майбутніх учителів зазначеного фаху знань особливостей організації розумової діяльності учнів початкової школи із когнітивного розвитку, а саме: сприйняття, уваги, пам'яті, мислення.

Інформаційно-методичний компонент інформаційної компетентності обумовлює опанування здобувачами вищої освіти знань та умінь із методик навчання дисциплін початкової школи засобами сучасних ІКТ.

Даний компонент відповідає за знання основ використання ІКТ у методичній діяльності вчителя початкової школи, а також умінь щодо їх застосування у методиках навчання дисциплін початкової школи.

Окрім того, інформаційно-методичний компонент ІК відображає здатність до професійної самомотивації засобами ІКТ, здатність до методичної рефлексії, здатність до методичного вдосконалення засобами ІКТ, що комплексно забезпечують формування у майбутнього педагога нового досвіду, розвиток індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Зазначений компонент найбільше відповідає за квазіпрофесійну діяльність майбутнього педагога, зумовлену фаховою специфікою професії вчителя початкової школи.

Інформаційно-комп'ютерний компонент інформаційної компетентності передбачає опанування майбутніми учителями початкової школи знань та умінь щодо опанування сучасних та перспективних ІКТ.

Даний компонент проявляється безпосередньо в ефективному впровадженні ІКТ у майбутній професійній діяльності, включає інформаційний та науково-методичний супровід освітнього процесу. Інформаційно-комп'ютерний компонент ІК реалізується через сукупність практичних навичок й умінь в області сучасних ІКТ і передбачає доцільне застосування їх в освітньому процесі початкової школи. Зазначений компонент проявляється

безпосередньо в наявності в здобувачів вищої освіти знань щодо видів і можливостей сучасних і перспективних ІКТ, а також уміннях ефективного їх використання у майбутній професійній діяльності.

Усі компоненти значною мірою обумовлюють у здобувачів вищої освіти мотиваційну сферу, а саме: ставлення до системного використання до використання ІКТ, інтерес до їх використання та уважність, потребу до опанування та аналізу ІКТ. Окрім того, усі вони спрямовані на формування в здобувачів вищої педагогічної освіти здатності до професійної самомотивації засобами ІКТ, до методичної рефлексії, до методичного вдосконалення засобами ІКТ тощо.

Підсумовуючи все вищезазначене, можна дійти висновку, що представлені компоненти структурної моделі інформаційної компетентності не лише не суперечать одне одному, а й є взаємодоповнювальними, комплексними, формуються комплексно й дозволяють повною мірою урахувати специфіку фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Сучасна школа сьогодні потребує не лише кваліфікованого спеціаліста, який має фундаментальну фахову освіту, але й особистість із професійно-педагогічними якостями, серед яких: любов до справи і дітей, педагогічний такт, культура й виразність мови, педагогічне мислення, інтерес до педагогічної діяльності, професійно педагогічна працездатність, прагнення до науково-педагогічної творчості, високий рівень професійно-педагогічної підготовки тощо.

Проте, зважаючи на специфіку дослідження, виокремлено *психолого-педагогічні професійно важливі якості* майбутніх учителів початкової школи, що безпосередньо впливають на формування їхньої інформаційної компетентності й на які слід орієнтуватися викладачам та методистам ЗВО у процесі педагогічної едукції. До таких якостей належать: *умотивованість, уважність, аналітичність, системність, рефлексивність.*

Умотивованість у дослідженні розглядається як психолого-педагогічна професійно важлива якість майбутнього вчителя початкової школи, включає

в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо.

Умотивованість до квазіпрофесійної діяльності є результатом мотивації, що дає можливість майбутньому вчителю початкової школи розвиватися й упроваджувати нові напрацювання щодо ІКТ в освітній процес початкової школи. Так, мотивація визначає особистісну готовність педагога до якісної педагогічної діяльності, зокрема й інформаційно-методичної, через усвідомлення майбутнім учителем необхідності опанування сучасних засобів ІКТ, усвідомлюючи при цьому, що це не легкий процес, оскільки вони повсякчас удосконалюються й оновлюються, тому потрібно бути готовим до постійного й негайного оновлення знань, умінь та навичок.

Умотивованість як якість учителя щодо застосування сучасних ІКТ в освітньому процесі початкової школи є виявленням позитивного ставлення, інтересу до використання ІКТ у професійній діяльності, потреби до постійного опанування ІКТ, орієнтація його на самоосвіту.

Умотивованість майбутнього учителя, який сам здобуває освіту в умовах інформатизації освіти, постійно зростаючого технологічного процесу, здатна забезпечити на підсвідомому рівні активне використання засобів ІКТ, якісно оптимізуючи в майбутній професійній діяльності освітній процес початкової школи.

Уважність – це психолого-педагогічна професійно важлива якість педагога, що дає змогу йому ефективно зосереджуватись у певних моментах діяльності на об'єктах або явищах, власних переживаннях, які мають для майбутнього вчителя початкової школи певне значення.

Зазначена якість дає змогу побачити в кожній дитині її внутрішній психічний стан, розпізнати її емоції; відчувати інтереси дитини як об'єкта сприйняття й спостереження, і на цій основі обрати необхідну стратегію взаємодії з кожним учнем. Уважність формується в результаті тренування уваги та забезпечує підвищення концентрації уваги на актуальному об'єкті.

При використанні засобів ІКТ майбутній учитель має бути особливо уважним, оскільки саме він має на уроці стежити за дотриманням санітарно-гігієнічних норм роботи із технічними засобами навчання, уміти виявити втому кожної дитини й вчасно змінити види роботи, наприклад, провести фізкультхвилинку тощо.

Аналітичність майбутнього учителя початкової школи – ключ до здатності за допомогою засобів сучасних ІКТ теоретизувати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки між явищами, становить основу загальних професійних здібностей і необхідна для успішного опанування професійно-педагогічною діяльністю.

Аналітичність, як професійно значуща якість особистості, реалізується завдяки процесу мислення та сприяє розв'язанню різноманітних аналітичних завдань майбутніми вчителями початкової школи, що передбачає узагальнення та класифікацію інформації, її аналіз і перетворення, розробку висновків, пропозицій, рекомендацій і педагогічних прогнозів. Ця психолого-педагогічна професійно важлива якість педагога проявляється в професійній поведінці, стратегії дій, світосприйнятті, ставленні до того, що відбувається.

Системність, як психолого-педагогічна професійно важлива якість педагога, обумовлюється рівнем розвитку в майбутнього вчителя системного мислення, наявність якого дозволяє йому правильно організувати освітній процес, систематизуючи його за певним алгоритмом, а також вирішити цілу низку професійних проблем.

Системність реалізується завдяки здатності майбутнього вчителя початкової школи здійснювати комплексний аналіз педагогічної проблеми з урахуванням її місця, ролі та взаємозв'язків у загальній структурі освітнього процесу початкової школи.

Майбутні учителі, у яких розвинена така якість як «системність», можуть ефективно відреагувати в нестандартній педагогічній ситуації, передусім

при відсутності досвіду роботи, зробити інтуїтивно-правильні висновки, ґрунтуючись на частковій або суперечливій інформації.

Рефлексивність, як психолого-педагогічна професійно важлива якість, забезпечує здатність особистості спрямовувати власну активність на себе й вирізняється критичним мисленням, аналізом й оцінкою власного фахового рівня, є чинником професійного самовизначення майбутнього вчителя початкової школи.

У контексті дослідження рефлексивність майбутнього вчителя початкової школи реалізується через здатність усвідомлювати, пізнавати себе, відображати самого себе в психічних проявах, осмислювати власну діяльність, здійснювати самооцінку власних професійних досягнень здобувача вищої освіти як фахівця, зіставляти наявний досвід із бажаним рівнем професійної майстерності, що виступає підсвідомим підґрунтям професійного розвитку.

Саме рефлексивність дає змогу майбутньому вчителю початкової школи не лише виявити та проаналізувати, а й усвідомити стратегію власного розвитку, спонукає його до постійного саморозвитку й творчого ставлення до майбутньої професійної діяльності засобами ІКТ.

Формуванню вищезазначених психолого-педагогічних професійно важливих якостей майбутніх учителів початкової школи, під час професійної підготовки може сприяти правильна організація педагогічної едукативної в закладі вищої освіти за допомогою відповідних педагогічних умов, що детально представлені далі.

Провідну роль у процесі розвитку вищезазначених якостей здобувачів вищої педагогічної освіти, має відігравати контекстне навчання, через яке, на думку А. Вербицького [15], вирішується проблема єдності навчання і виховання в межах цілісного освітнього процесу.

Так, в умовах контекстного навчання відбувається динамічне моделювання у майбутніх учителів початкової школи таких якостей як: умотивованість, уважність, аналітичність, системність, рефлексивність.

Безумовно, на формування будь-яких особистісних якостей, зокрема й досліджуваних, впливають: зміст дисциплін, що вивчаються, їх практична спрямованість, вплив особистості викладача (методиста), взаємовідносини з іншими здобувачами вищої освіти, (з учнями у процесі проходження педагогічної практики) тощо.

Окрім того, цілеспрямованому формуванню психолого-педагогічних професійно важливих якостей може сприяти упровадження в освітній процес ЗВО спеціально розробленого комплексу квазіпрофесійних тренінгів.

Отже, інформаційно-когнітивний, інформаційно-методичний, інформаційно-комп'ютерний компоненти інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи знаходяться в тісному взаємозв'язку та взаємозалежності, визначаються своєю специфікою та мають умовний характер; важливою є необхідність їх реалізації комплексно, через діалектичну єдність та психолого-педагогічних професійно важливих якостей (умотивованість, уважність, аналітичність, системність, рефлексивність).

Із метою безперервної реалізації освітнього процесу з поступовим переходом від репродуктивного до продуктивного та творчого рівнів складності актуальним стає розробка спеціального методу, який би дозволяв навчати здобувачів вищої педагогічної освіти на різних рівнях складності.

Отже, пропонується метод повинен ґрунтуватися на методах навчання як репродуктивного, так і творчого рівнів складності. Так, процес формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи ефективніше розглядати не стільки з макродидактичного (через послідовність трьох етапів до єдиної цілісності даного виду компетентності), а саме із мікродидактичного (через детальне з'ясування виконання на кожному з етапів формування ІК навчальних завдань і ситуацій з професійним контекстом) аспекту.

Саме тому, із метою максимальної ефективності процесу формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи

пропонується авторський метод, що дозволяє якісно здійснювати фахову підготовку здобувачів вищої освіти на репродуктивному, продуктивному та творчому рівнях складності.

У дослідженні поняття *«мікродидактичний комплексний метод організації засвоєння інформації майбутніми вчителями початкової школи»* розглядаємо як детальний алгоритм дій, спрямований на контекстне навчання щодо майбутньої професійної діяльності, що передбачає засвоєння здобувачами освіти знань, навичок, умінь, педагогічного досвіду (розв'язання ситуацій, участь у дидактичних іграх та квазіпрофесійних тренінгах, виконання спеціальних вправ тощо) і, як наслідок, – формування інформаційної компетентності.

Спираючись на ідеї Т. Байбари [5], С. Вельми [14], М. Лазарева [59], В. Лозової [61] та інших визначено *алгоритм квазіпрофесійних дій, передбачених мікродидактичним комплексним методом організації засвоєння інформації майбутніми вчителями початкової школи* (рис. 3.6), який включає усвідомлення мети навчальних завдань; сприйняття інформації; усвідомлення навчальної інформації; закріплення; застосування інформації; самоконтроль, самооцінка обізнаності здобувача освіти. Кожен із цих етапів характеризується певним змістовим наповненням, що відображено на рис. 3.6.

Підсумувавши все вищезазначене, можна діти висновку, що алгоритм квазіпрофесійних дій мікродидактичного комплексного методу організації засвоєння інформації майбутніми вчителями початкової школи є ефективним шляхом формування в здобувачів вищої освіти не лише знань на підсвідомому рівні усвідомлювати різні види інформацію, а й можливістю якісно навчити цьому здобувачів освіти першого рівня здобуття повної загальної середньої освіти у майбутній професійно-педагогічній діяльності.

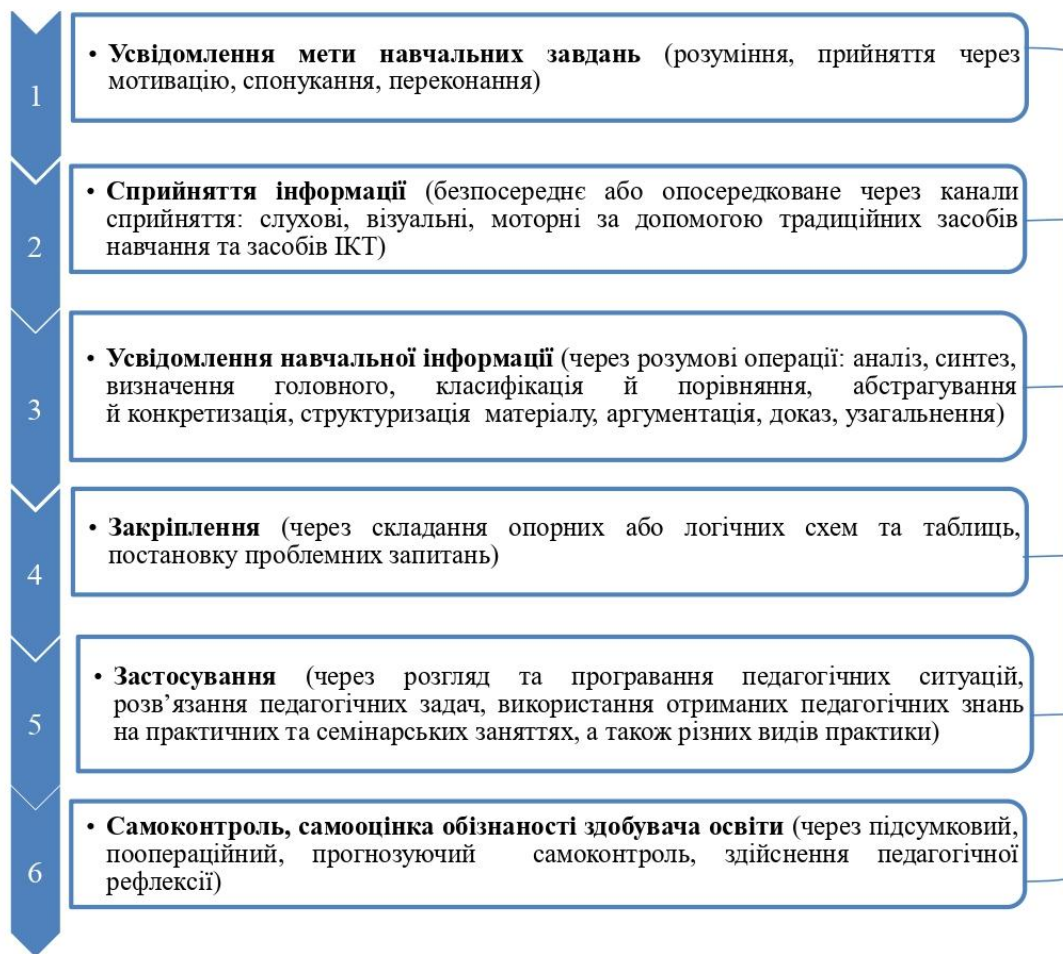


Рис. 3.6. Алгоритм квазіпрофесійних дій мікродидактичного комплексного методу організації засвоєння інформації майбутніми вчителями початкової школи

Проведений аналіз праць науковців із проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що вищезазначені підходи до визначення поняття «інформаційна компетентність», обґрунтування її суті, виокремлення теоретичного та практичного структурного наповнення і властивостей дали змогу сформулювати визначення поняття «ІК майбутніх учителів початкової школи», виокремити її функції та структурні компоненти. Отже, дослідження структурних компонентів ІК майбутніх учителів початкової школи, а також пов'язаних із нею функцій, уможлиблює розробку структурно-функціональної моделі формування інформаційної компетентності здобувачів освіти зазначеного фаху в процесі професійної підготовки.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі під час наукового пошуку визначено сучасні аспекти специфіки едукації майбутніх учителів початкової школи, зокрема:

1. Здійснено сутнісну характеристику виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, визначено дефініцію ключового поняття дослідження «виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра» як ціннісно спрямованого системоутворювального процесу формування професійно значущої якості, що виявляється в усвідомленні ролі і значення власної поведінки, суджень, педагогічної діяльності через призму відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

2. Обґрунтовано зміст та визначено структуру гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи і наведено низку вкрай важливих компонентів гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи.

3. Схарактеризовано зміст готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів, визначено особливості культури гендерних відносин між молодшими школярами. У процесі наукового пошуку було виокремлено й схарактеризовано компоненти структури готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

4. Ґрунтовно проаналізовано суть поняття інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що визначається як системна якість особистості, що відображає її теоретичну та практичну здатність до використання ІКТ у процесі реалізації методик навчання здобувачів першого рівня повної загальної середньої освіти, здійснення самоосвітньої діяльності.

РОЗДІЛ 4

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЕДУКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

4.1. Теоретико-методологічні основи системи виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра

Для підвищення ефективності процесу виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра необхідним є розроблення відповідної системи.

У сучасному суспільстві універсальним засобом реалізації системи є модель як цілісне відображення реального об'єкта, в ідеальній формі, як оптимальний спосіб фіксації наукового знання. Тому, завданням підрозділу є обґрунтування структурно-логічної моделі системи зазначеної проблеми.

Необхідність проведення системно-структурних досліджень у педагогіці була аргументована в роботах науковців А. Арсеньєва, В. Афанасьєва, Ю. Бабанського, В. Ільїна, Ю. Конаржевського, Ф. Корольова, А. Кузнецова, Б. Лихачова, Л. Новикової, В. Садовського, Ю. Сокольнікова тощо.

На основі аналізу наукових праць вищезазначених учених, можна стверджувати, що характерними ознаками будь-якого системного утворення є розвинутий зв'язок між його елементами та впорядкованість, що своєю чергою й обумовлюють цілісний характер цього утворення. Зрозуміло, що в різних системних об'єктів ступінь цілісності буває різною. Але відношення частини до цілого таке, що будь-які зміни зв'язку між елементами призводять до появи в них нових, раніше не характерних інтегративних властивостей.

У межах даного дослідження важливою є думка Т. Засекіної, яка зазначає, що: «У широкому контексті систему можна розглядати як: порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-

небудь; форму організації, будову чого-небудь (державних, політичних, господарських одиниць, установ); сукупність будь-яких елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням; сукупність принципів, які є підґрунтям певного вчення; будову, структуру, що становить єдність закономірно розташованих і функціональних частин» [31].

Спираючись на твердження Т. Ільїної, педагогічна система є «упорядкованою множиною взаємопов'язаних елементів, об'єднаних загальним функціонуванням, спільністю мети та єдністю управління, що виступає у взаємодії з середовищем як єдине ціле» [34].

Під час наукового пошуку встановлено, що Н. Кузьміна [53] визначає «систему» як множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, навчання та освіти молодого покоління і дорослих людей. Учена зазначає, що основними структурними компонентами педагогічної системи є мета, педагоги, учні, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації; а функціональними компонентами є організаторський, гностичний, проєктувальний, конструктивний та комунікативний.

Слід зазначити, що розроблена нею концепція педагогічної системи є цілісною та продуктивною, тому що вона комплексно пояснює термінологічну базу, сутнісні характеристики педагогічної системи, засоби й методи наукових розробок, обґрунтовує результати досліджень і прогнозує подальший напрям розвитку наукового пошуку із означеної проблеми.

В. Корбутяк визначає, що до основних характерних особливостей системи можна віднести передусім сукупність елементів. За певних умов елементи, відповідно, можуть розглядатись як системи; наявність суттєвих зв'язків між елементами та (або) їх властивостями, що переважають над зв'язками цих елементів, з тими, які не входять до даної системи. Під суттєвими зв'язками розуміють лише такі, що закономірно визначають інтегративні властивості системи, і це вирізняє її з оточуючого середовища як цілісний об'єкт; наявність визначеної організації, що проявляється

у зменшенні ступеня ентропії (невизначеності) системи порівняно з ентропією системотвірних чинників. До таких чинників належать кількість елементів системи, кількість суттєвих зв'язків, якими може володіти елемент, тощо; наявність інтегративних властивостей, тобто властивих системі загалом, але не властивих жодному елементу зокрема. Це свідчить про те, що хоча властивості системи і залежать від властивостей елементів, вони не визначаються ними повністю. Отже, система не зводиться до простої сукупності елементів і, розчленовуючи її на окремі частини, неможливо пізнати всі властивості системи загалом [47].

Л. Новікова зазначає, що «Педагогічна система – це організована сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів (технологія), необхідних для створення цілеспрямованої та спеціальної педагогічної взаємодії з метою формування особистості із заданими якістьми». У її концепції школа (навчальний заклад) розглядається як цілісний живий організм, у якому все взаємопов'язане, як феномен педагогічної реальності [95].

Отже, цілісну картину виховання може відтворити лише системний підхід – загальний науковий метод вирішення і теоретичних, і практичних проблем, що полягає в підході до пізнання і перетворення дійсності, до тих чи інших її об'єктів як до системних [109, с. 54].

Система є не простим поєднанням окремих частин в єдине ціле, а цілісним комплексом взаємопов'язаних елементів, який становить особливу єдність, певний взаємозв'язок із середовищем; є елементом системи більш високого порядку, і нерідко, при цьому окремі елементи самі можуть бути підсистемами щодо загальної системи; сукупність компонентів, що відповідають конкретним виховним цілям, сприяють розвитку особистості й забезпечують досягнення заданого результату [108, с. 56].

Отже, можна дійти суттєвого висновку, що *система* надає не кількість елементів, а характер системоутворювальних зв'язків і відношень, а отже,

щоб система функціонувала та була результативною, необхідно дотримуватися чітко встановлених структурно-логічних зв'язків.

Аналіз наукової літератури дає підстави виокремити головні риси поняття «система»: цілісність, єдність елементів, комплексність, упорядкованість розташування та взаємопов'язаність її складових частин, які ми врахуємо при розробці структурно-логічної моделі системи виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

За логікою розв'язання проблеми дослідження, наступним проаналізуємо визначення поняття «моделювання».

Моделювання є процесом розробки й вивчення моделей предметів і явищ навколишнього світу для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації їх застосування й управління ними.

Метод моделювання є предметом широкого використання в сучасних науково-педагогічних дослідженнях (О. Біда, О. Будник, Н. Глузман, В. Гриньова, О. Дубасенюк, Г. Єльнікова, О. Матвієнко, М. Марусинець, О. Молчанюк, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хомич, В. Чайка та інші).

Г. Єльнікова [136] вважає, що моделювання – це творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об'єкта в цілому або його характерних складових, які визначають функціональну спрямованість об'єкта, забезпечують йому стабільність його існування та розвитку.

Моделювання належить до класу концептуальних проектувальних процедур і відбувається на етапі теоретико-практичного осмислення проблем дослідницької діяльності. Суть моделювання полягає в тому, що характеристики певного об'єкта відтворюються на іншому, спеціально створеному об'єкті, що називається моделлю. Процесом моделювання передбачається абстрагування, яке вважається однією з найістотніших розумових операцій. За сформованого абстрактно-логічного людського мислення можливо обрати з нескінченної кількості властивостей і відносин усіх

явищ об'єктивного світу, з якими людина стикається в процесі своєї практичної діяльності, їх найбільш значущу частину, якою відображаються найважливіші якості й компоненти системи [89, с. 250].

У межах даного дослідження важливим є думка В. Міхєєва [86], який уважає, що моделювання має декілька аспектів застосування: «гносеологічний, у якому модель відіграє роль проміжного об'єкта в процесі пізнання педагогічного явища; загальнометодологічний, який дозволяє оцінювати зв'язки та відношення між характеристиками стану різних елементів освітнього процесу на різних рівнях їх опису та вивчення; психологічний, який дозволяє вести опис різних сторін навчальної й педагогічної діяльності, виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності».

У процесі наукового пошуку, доречним є визначення поняття «модель».

В Українському педагогічному словнику зазначено, що модель – це «умовний образ (зображення, схема, опис) якогось об'єкта (або системи об'єктів), що зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення» [25, с. 213].

В. Штофф зазначає, що модель – це «уявлено представлена або матеріально реалізована система; відображає об'єкт дослідження; дає нову інформацію про об'єкт» [153, с. 7].

Подібним є твердження С. Гончаренка, який визначає модель як штучно створену систему елементів, у якій із певною точністю відображають певні властивості, сторони, зв'язки об'єктів, що вивчаються [26, с.120].

Спираючись на твердження вищезазначених авторів, можна сказати, що модель – це умовно створена система, яка відображає об'єкт дослідження.

На думку В. Пікельної [103, с. 191], модель дає змогу перейти від емпіричного пізнання до теоретичного, інтерпретуючи найскладніші теоретичні положення, проте моделі мають оцінюватися з урахуванням реальних властивостей системи та бути при цьому опосередкованим джерелом інформації.

Слід звернути увагу на те, що моделі класифікують за певними ознаками, тому існує досить багато їх типів і видів. А. Веденов пропонує класифікувати моделі за способом реалізації, а саме: 1) субстанціональні моделі – ті, що створюються з урахуванням субстанціонального підходу, за яким виникає можливість виокремлювати базові субстанції для наукового аналізу; такою субстанцією в межах проблеми дослідження є ціннісне ставлення; 2) структурні – тобто такі, при побудові яких найважливішими є суттєві взаємозв'язки між структурними компонентами; 3) функціональні моделі – при створенні яких ураховуються функції всіх компонентів і їх роль у досягненні очікуваного результату; 4) змішані моделі, у яких поєднуються властивості двох чи всіх попередніх [20].

Отже, на підставі аналізу зазначених позицій, *модель* розглядатиметься як система, якою відтворюється сутність і найважливіші якості оригіналу та призначена для його дослідження.

Н. Ничкало [92] стверджує, що в моделюванні системи слід зважати на те, що вона складається на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи в цілому, так і окремих її підсистем.

На підставі вищезазначеного, ми розроблено структурно-логічну модель системи виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра. Обґрунтуємо її детальніше.

Структурно-логічна модель системи являє собою комплекс взаємопов'язаних елементів (рис. 4.1).

Головними елементами даної моделі виступають: мета, суб'єкти, завдання, зміст, форми, методи та засоби роботи, педагогічні умови, компоненти, критерії, показники та рівні сформованості в майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

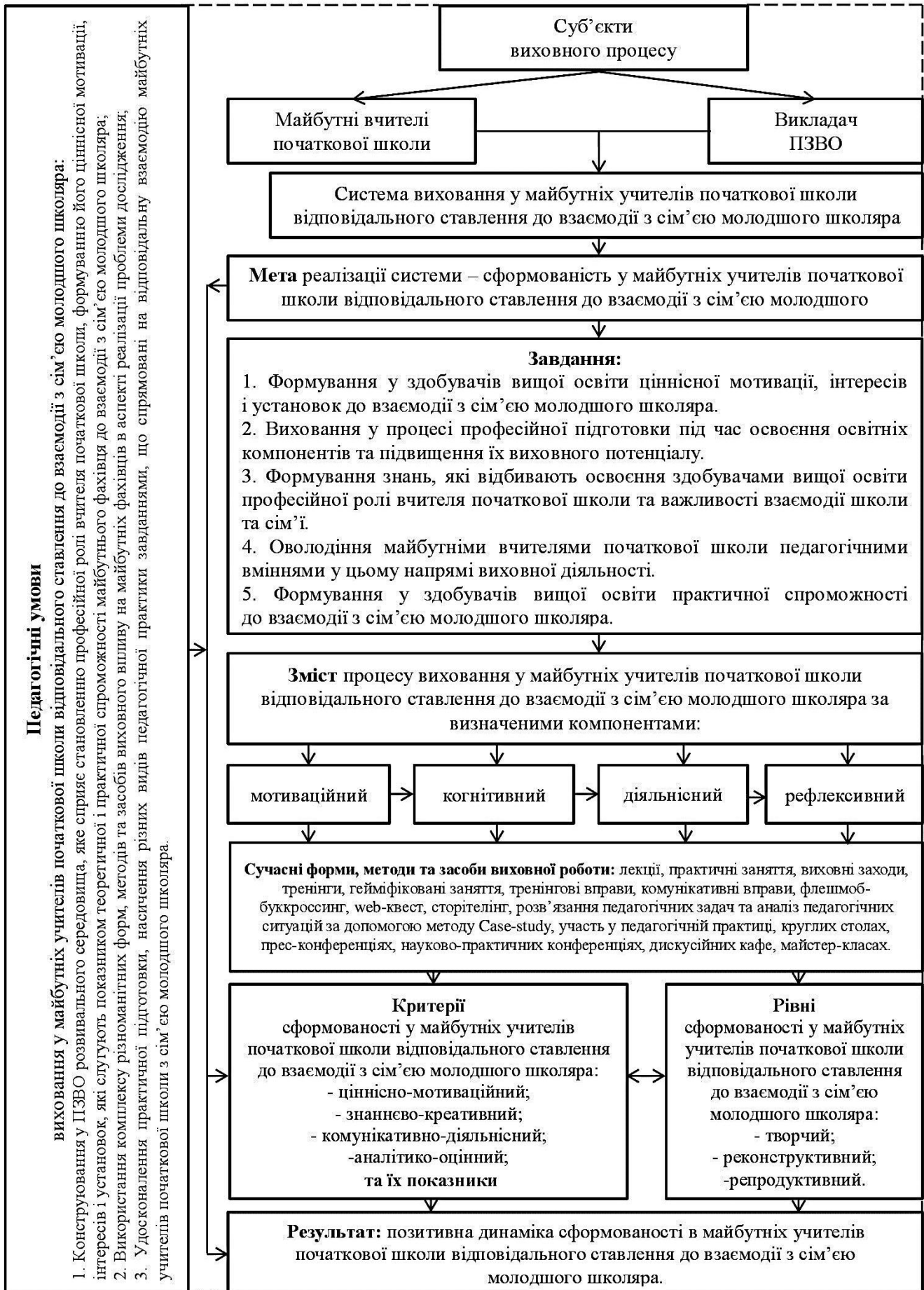


Рис. 4.1. Структурно-логічна модель системи виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра

В узагальненому вигляді метою реалізації даної структурно-логічної моделі системи є виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Міжособистісна взаємодія викладача та здобувачів вищої освіти у процесі здійснення виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра повинна бути спрямована на досягнення мети через поєднання теоретичного та практичного аспектів навчання, а також виховання, забезпечення діалогічності, суб'єкт-суб'єктного характеру відносин та змістовного співробітництва.

Слушною є думка Х. Шапаренко, про те, що «у процесі взаємодії суб'єктами освітнього процесу усвідомлюється не лише цінність міжособистісного спілкування, але і його конструктивне призначення під час спільного вирішення різного роду проблем. Ефективність міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти та викладачів може не лише підвищуватися за допомогою спостереження й оцінки досягнутих знань, умінь і навичок, але і визначатися особливостями вирішення різних за характером практичних завдань і виконанням викладачами певних функцій, до яких належать: стимулююча, регулююча, контролююча та організаційна» [151, с. 238].

У процесі особистісної взаємодії викладач сприяє організації такої пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, у якій відображено інтеріоризацію міжособистісних соціальних зв'язків, що накладають свій відбиток на виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

У запропонованій структурно-логічній моделі системи об'єктом управління і суб'єктом самоуправління є здобувач вищої освіти педагогічного закладу вищої освіти (ПЗВО) – майбутній учитель початкової школи. Суб'єктом управління виступає викладач.

Своєю чергою, реалізація мети стає можливою через розв'язання сукупності завдань. Як зазначають С. Важинський та Т. Щербак, «мета конкретизується та розвивається у завданнях дослідження. Завдання повинні розглядатись як основні етапи наукового дослідження. Вони не можуть формулюватись як «вивчення», «ознайомлення», «дослідження» тощо, оскільки таким чином вказують не на результат наукової розробки, а на окремі технологічні процеси. Завдання дослідження визначають для того, щоб більш конкретно реалізувати його мету» [17, с. 16].

У підручнику С. Сисоевої та Т. Кристопчук [118] обґрунтовано, що завдання наукового дослідження, як правило, полягають у: вирішенні теоретичних питань, які пов'язані з проблемою дослідження (введення до наукового обігу нових понять, розкриття їх сутності і змісту; розроблення нових критеріїв і показників; розроблення принципів, умов і чинників застосування окремих методик і методів); виявленні, уточненні, поглибленні, методологічному обґрунтуванні суттєвості, природи, структури об'єкта, що вивчається; виявленні тенденцій і закономірностей процесів; аналізі реального стану предмета дослідження, динаміки, внутрішніх протиріч розвитку; виявленні шляхів та засобів удосконалення явища, процесу, що досліджується (практичні аспекти роботи); обґрунтуванні системи заходів, необхідних для вирішення прикладних завдань; експериментальній перевірці розроблених пропозицій щодо розв'язання проблеми, підготовці методичних рекомендацій для їх використання на практиці.

Отже, визначення мети та завдань дослідження є важливим етапом розв'язання наукової проблеми.

У дослідженні сформульовано наступні завдання:

1. Формування у здобувачів вищої освіти ціннісної мотивації, інтересів і установок до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.
2. Виховання у процесі професійної підготовки під час освоєння освітніх компонентів та підвищення їх виховного потенціалу.

3. Формування знань, які відбивають освоєння здобувачами вищої освіти професійної ролі вчителя початкової школи та важливості взаємодії школи та сім'ї.

4. Оволодіння майбутніми вчителями початкової школи педагогічними вміннями у цьому напрямі виховної діяльності.

5. Формування у здобувачів вищої освіти практичної спроможності до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Розв'язання цих завдань обумовило вибір компонентів структурно-логічної моделі системи, серед яких ми обрали: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти, які обґрунтовано в підрозділі 3.1.

Реалізація компонентів змісту даної структурно-логічної моделі системи обумовлює впровадження відповідних форм, методів та засобів роботи, що передбачають цілеспрямоване включення в діяльність здобувачів вищої освіти елементів проблемності та наукового пошуку (лекції, практичні заняття, виховні заходи, тренінги, гейміфіковані заняття, флешмоб-буккроссинг, web-квест, тренінгові вправи, комунікативні вправи, сторітелінг, розв'язання педагогічних задач та аналіз педагогічних ситуацій за допомогою методу Case-study, участь у педагогічній практиці, круглих столах, прес-конференціях, науково-практичних конференціях, дискусійних кафе, майстер-класах тощо).

Лекції та практичні заняття є традиційними формами організації освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Однією з найголовніших особливостей лекції є можливість викладача викласти у логічно систематизованій формі великий обсяг навчальної інформації. Подача наукових фактів сприяє активізації уваги, мислення здобувачів вищої освіти, збуджує інтерес і внутрішню активність думки, створює умови для подальшого глибшого і самостійного вивчення начального матеріалу за підручником, посібником тощо [83, с. 12].

На думку Н. Мачинської та С. Стельмах [82], лекція виконує важливі, взаємозумовлені та взаємопов'язані функції, серед яких: методологічна, виховна, інформативна (освітня), розвиваюча, орієнтаційна, організаційна.

У контексті проблематики дослідження, обґрунтуємо виховну функцію лекції, яка дозволяє здійснити складне завдання формування особистості майбутнього вчителя початкової школи, виховує в ньому переконливість і свідому активність. Зміст навчального матеріалу повинен сприяти формуванню у здобувачів вищої освіти наукового світогляду, соціальної зрілості, громадянської відповідальності, відповідального ставлення до педагогічної діяльності, естетичних почуттів та естетичної культури, працелюбності. Отож, на кожному занятті мають бути створені оптимальні умови для забезпечення ефективного процесу виховання здобувачів вищої освіти.

Під час лекції у здобувачів вищої освіти розвивається та формується вміння слухати і водночас усвідомлювати побачене й почуте, а також аналізувати, синтезувати, порівнювати, зіставляти тощо. У процесі проведення лекції вважаємо за доцільне використовувати сучасні методи роботи зі здобувачами вищої освіти («евристична бесіда», «діалог з аудиторією», «інтелектуальна розминка», «експрес-опитування» тощо).

Апріорі зрозуміло, що проведення лекцій сприятиме системній інтелектуальній наповненості фахових знань майбутніх учителів початкової школи про зміст, мету, специфіку, функції та форми взаємодії школи та сім'ї.

Для розвитку в майбутніх учителів професійно-педагогічного, креативного мислення, свідомості, відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, необхідно озброїти здобувачів вищої освіти не тільки сумою міцних теоретичних знань, а й умінням практично застосовувати ці знання на практиці. Цьому сприятиме така форма організації навчання у вищій школі, як практичні заняття.

Практичне заняття – форма навчального заняття, у процесі якої викладач організовує для здобувачів вищої освіти аналіз окремих теоретичних положень освітнього компоненту та формує вміння і навички їх практичного застосування через індивідуальне виконання відповідно сформульованих завдань. Спираючись на наукові розробки В. Ортинського [98], визначаємо

основні завдання практичних занять, а саме: поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи; формування інтелектуальних навичок і вмінь планування, аналізу й узагальнень, опанування навичок організації педагогічної діяльності; накопичення первинного досвіду організаційної та виховної роботи; оволодіння початковими навичками керівництва, самоконтроль за виконанням власних дій.

Виховна робота в педагогічному закладі вищої освіти передбачає обґрунтування і реалізацію концепції, цілей, змісту, методів та організаційно-педагогічних форм діяльності здобувачів вищої освіти, спрямованих на розвиток їхньої активності, самовиховання, самоактуалізації та самореалізації. Переконані, що виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра буде ефективним у процесі проведення виховних заходів [67, с. 276].

У зв'язку з цим, наступною формою, що сприятиме вихованню у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, є проведення виховних заходів, що втілюють у собі зміст виховної діяльності. Заходи – це події, заняття, ситуації в колективі організовані викладачем для вихованців (здобувачів вищої освіти) з метою виховного впливу на них. Серед таких заходів, виокремлюємо: вечори запитань і відповідей, дискусійні кафе, організація та проведення батьківських зборів; круглі столи, прес-конференції для батьків із різних питань виховної роботи з дітьми; майстер-класи тощо.

Виховні завдання, зміст та форми роботи викладача повинні визначатися запитаними, інтересами, потребами здобувачів вищої освіти та можливостями самого педагога. Тому важливим у контексті дослідження є проведення виховних заходів, спрямованих на розвиток у майбутніх учителів початкової школи професійно-педагогічного, креативного мислення, свідомості, відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Для системної інтелектуальної наповненості професійних знань важливістю взаємодії школи та сім'ї, умотивованості майбутніх педагогів

до відповідальної поведінки та саморозвитку, вважаємо за доцільне упроваджувати сучасні форми роботи, наприклад: тренінги, гейміфіковані заняття, флешмоб-буккросинг, web-квест тощо. Схарактеризуємо кожну вищезазначену форму.

Термін «тренінг» (від англ. train, training) означає виховання, навчання, тренування, підготовку, привчання. Аналіз наукових праць І. Вачкова [18] показав, що автор виділяє декілька значень поняття «тренінг», а саме: тренінг як засіб формування потрібної поведінки (за допомогою деяких маніпулятивних прийомів); тренінг як прийом тренування (формування навичок і вмінь ефективною поведінки); тренінг як форма активного навчання (формування та передача знань, а також розвиток деяких навичок); тренінг як спосіб оволодіння вміннями саморозвитку особистісних якостей здобувачів вищої освіти (у процесі самостійної діяльності).

Г. Ковальчук визначає «тренінг» як запланований процес, що містить комплекс спеціально розроблених вправ, які створені на науковій основі та здійснюються за спеціальною методикою. Вони використовуються для оновлення знань чи поведінкових навичок майбутніх фахівців через набуття навчального досвіду з метою досягнення ефективних результатів у певній галузі [138].

Особливості використання тренінгових технологій та проведення тренінгів в освітньому процесі закладу вищої освіти висвітлено у працях А. Алексюка, І. Андрощук, Л. Бондарєва, О. Кукліна, О. Падалки, Т. Поясок, С. Сисоевої, В. Федорчука, О. Щербак та інших. На думку І. Андрощук [3], в основі тренінгів лежить взаємодія суб'єктів освітнього процесу на засадах умотивованості та зацікавленості учасників цим процесом; щирості, довіри, толерантності, партнерства, співпраці.

У навчальному посібнику В. Федорчука [140] зазначено, що в практиці роботи вищої школи найбільшого поширення набули наступні види тренінгу: тренінг партнерського спілкування (формування довіри до інших, згуртованості, здатності успішно працювати в колективі), тренінг

сенситивності (розвиток умінь прогнозувати почуття, думки та поведінку іншої людини і розуміти себе) та тренінг креативності (розвиток умінь творчо мислити), що передбачають використання різних психогімнастичних та тренінгових вправ.

Упровадження тренінгів в освітній процес майбутніх учителів початкової школи дозволяє не лише їх залучити до взаємодії, а й сформувати відповідні уміння і навички налагоджувати взаємовідносини з батьками, створювати доброзичливу атмосферу, а отже, формувати у майбутніх учителів початкової школи відповідальне ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Ще однією сучасною формою роботи є флешмоб-буккросинг (англ. Bookcrossing) – це процес звільнення книг, його ще називають «книгообертом». Людина, прочитавши книгу, залишає («звільняє») її у громадському місці (парк, кафе, поїзд, станція метро), для того щоб інша, випадкова, людина могла цю книгу знайти та прочитати; та своєю чергою, повинна повторити процес [16].

Автором ідеї створення буккросингу став фахівець з інтернет-технологій – Рон Хорнбекер. У березні 2001 року у якості експерименту в холі готелю він залишив кілька десятків книг з пояснювальними записками. І вже за декілька місяців число активних книголюбів, які «відпускають» книги і приводять нових учасників, зростає до трьох сотень. В умовах сьогодення в Україні також активно стали з'являтися «полиці буккросингу» – спеціально організовані безпечні місця в закладах і установах, де можна залишити та взяти книгу.

Ще однією сучасною формою навчання є Web-квест. Особливо актуальним є його використання у процесі дистанційної освіти. Застосування Web-квестів орієнтоване на розвиток пізнавальної, пошукової діяльності здобувачів вищої освіти, під час якої значна частина інформації здобувається через ресурси глобальної мережі Інтернет. Майбутнім педагогам задається проблемне завдання, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету.

Web-квест містить такі основні елементи: вступ, у якому обов'язково вказуються терміни проведення роботи і надається вихідна ситуація або завдання; посилання на ресурси мережі, у яких міститься необхідний для web-квесту матеріал: електронні адреси, тематичні форуми, книги або методичні посібники з бібліотечних фондів; поетапний опис процесу виконання завдання з поясненням принципів обробки інформації, додатковими супровідними питаннями, причинно-наслідковими схемами, таблицями, діаграмами, графіками тощо; висновки, які мають містити приклад оформлення результатів виконання завдання або їх презентації, шляхи подальшої самостійної роботи із зазначеної теми і галузі практичного застосування отриманих результатів і навичок [22].

Прикметно, що використання в освітньому процесі флешмобу-букросингу та Web-квестів, сприяє інтелектуальній та системній наповненості професійних знань майбутніх учителів початкової школи важливістю взаємодії школи та сім'ї, формуванню мотиваційно-ціннісних орієнтацій до відповідальної поведінки та саморозвитку, прагненню до творчої та професійної самореалізації і самовдосконалення.

Серед сучасних методів, які можна використовувати для реалізації компонентів процесу виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, можна виокремити: тренінгові вправи, комунікативні вправи, сторітелінг, розв'язання педагогічних задач та аналіз педагогічних ситуацій за допомогою методу Case-study, сторітелінг (Storytelling), створення фішбоуну, інтелект-карти, інфорграфіки тощо.

Принагідно зазначити, що використання сучасних методів навчання сприяє підвищенню рівня сформованості у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Ефективність освітнього процесу, використання в ньому різних форм і методів навчання значною мірою залежить від вдалого вибору засобів

навчання. Засіб навчання – це сукупність предметів, ідей, явищ і способів дій, які забезпечують реалізацію освітнього процесу [32].

Розглянемо сучасні підходи до класифікації засобів навчання. А. Хуторський, відповідно до покладених в основу ознак засобів навчання, пропонує класифікувати їх за наступними напрямками: 1) *за складом об'єктів*: матеріальні (навчальні кабінети, лабораторії, навчальне обладнання) та ідеальні (образне уявлення, знакові моделі, експерименти тощо); 2) *по відношенню до джерела їх виникнення* (підручники, навчальні посібники, обладнання, механізми) і природні (натуральні зразки); 3) *за складністю*: прості (схеми, таблиці, інструктивні карти) і складні (комп'ютерні мережі, аудіо); 4) *за способом використання*: (динамічні та статичні); 5) *за особливостями побудови* площинні (плакати, схеми, креслення, таблиці, діаграми), аудіальні (магнітофони, диктофони) й аудіовізуальні (телебачення, відеофільми); 6) *за носіями інформації*: паперові (підручники, навчальні посібники тощо), магнітооптичні (фільми), електронні (комп'ютерні програми), лазерні (CD-Rom, DVD); 7) *за рівнем змісту освіти*: засоби навчання на рівні заняття (текстовий матеріал), на рівні предмета (підручники, посібники, довідники), на рівні всього процесу навчання (навчальні аудиторії тощо); 8) *по відношенню до технологічного процесу*: традиційні (наочні посібники, бібліотеки); сучасні (засоби масової інформації, мультимедійні засоби навчання, комп'ютери), перспективні (веб-сайти, локальні і глобальні комп'ютерні мережі тощо) [147, с. 402–404].

Дидактичні можливості використання засобів навчання на базі інформаційних технологій відкривають нові можливості для удосконалення освітнього процесу. Застосування технічних засобів навчання є реальним шляхом підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Для ефективного використання сучасних технічних засобів навчання викладачу необхідно орієнтуватися в різноманітті програмного забезпечення, яке може суттєво підвищити якість освітнього процесу. Розглянемо різновиди програмного забезпечення: контрольньо-навчальні, тренувальні і контролюючі

комп'ютерні програми; інструментальні системи створення комп'ютерних засобів навчання; електронні гіпертекстові навчальні матеріали; бази даних і експертно-аналітичні системи; демонстраційно-моделюючі та дослідницькі програми; системи для пошуку і передачі інформації; інструментальні засоби моделювання пізнавальної діяльності; інструментальні засоби забезпечення комунікацій [50, с. 93].

Апріорі зрозуміло, що впровадження вищезазначених сучасних форм, методів та засобів роботи сприяє підвищенню ефективності процесу виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Кожен із компонентів змісту структурно-логічної моделі системи забезпечується не ізольовано один від одного, а комплексно, у процесі реалізації відповідних педагогічних умов.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що поняття «педагогічні умови» часто використовується в педагогічній літературі та дисертаційних дослідженнях, уточнимо дефініцію поняття «педагогічна умова»:

– педагогічні умови визначаються як правила, які встановлені в будь-якій сфері життя чи діяльності [14];

– сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань [75];

– певна обставина чи обстановка, що впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [146];

– дієвий елемент педагогічної системи, сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених заходів, які спрямовані на досягнення конкретної педагогічної мети [78];

– обставини, за яких компоненти навчального процесу (навчальні дисципліни, методика його викладання, навчання і виховання) подані в найкращих взаємовідносинах та взаємозв'язках, що дозволяють учителям

плідно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно навчатися [30];

– категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [41].

При всьому різноманітті наявних у педагогіці визначень поняття «умова», усі вони можуть бути об'єднані у дві групи. Одна з них трактує «умову» як все те, від чого залежить інше; друга – як середовище, обстановку, обставини, у яких відбувається явище, або без яких воно не може існувати. Проте в усіх випадках зазначається, що саме педагогічні умови визначають доцільність впливу того чи іншого засобу на процес формування особистості.

Аналіз позицій різних дослідників відносно визначення поняття «педагогічні умови» дає підстави стверджувати, що умови є складовим елементом педагогічної системи та відбивають сукупність можливостей освітнього і виховного середовища, реалізація педагогічних умов забезпечує розвиток та ефективність функціонування педагогічної системи.

З огляду на зазначене, у межах дослідження під *педагогічними умовами* розуміємо спеціально створені обставини, що забезпечують ефективність виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Виокремлено такі педагогічні умови:

1. Конструювання у ПЗВО розвивального середовища, яке сприяє становленню професійної ролі вчителя початкової школи, формуванню його ціннісної мотивації, інтересів і установок, які слугують показником теоретичної і практичної спроможності майбутнього фахівця до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

2. Використання комплексу різноманітних форм, методів та засобів виховного впливу на майбутніх фахівців в аспекті реалізації проблеми дослідження.

3. Удосконалення практичної підготовки, насичення різних видів педагогічної практики завданнями, що спрямовані на відповідальну взаємодію майбутніх учителів початкової школи з сім'єю молодшого школяра.

Схарактеризуємо кожен із запропонованих педагогічних умов.

Реалізація першої педагогічної умови передбачає конструювання у педагогічному закладі вищої освіти (ПЗВО) розвивального середовища.

Поняття «розвивальне середовище» вперше було обґрунтовано американським психологом Дж. Равеном (John Raven), який порівнював його з простором розвитку компетентності, у якому люди мають можливість прагнути до цілей, які їх цікавлять, і у процесі їх досягнення розвивати свою компетентність. На основі аналізу наукових праць вітчизняних психологів Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, О. Леонтьєва можна стверджувати, що розвивальне середовище – це упорядкований освітній простір, у якому здійснюється розвивальне навчання. У широкому контексті розвивальне освітнє середовище являє собою будь-який соціокультурний простір, у межах якого стихійно або з різним ступенем організованості здійснюється процес розвитку особистості.

Із погляду В. Ясвіна, розвивальне освітнє середовище – це таке освітнє середовище, яке здатне забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів педагогічного процесу [156, с. 218].

Безсумнівно, що розвивальним є таке середовище, яке не гальмує природних життєвих виявів майбутніх учителів початкової школи, а, навпаки, – сприяє їх реалізації, становленню і вдосконаленню.

Спираючись на наукові праці О. Писарчука, можна дійти висновку, що розвивальне середовище – це «система впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в її просторово-предметному, психолого-дидактичному, пізнавально-мотиваційному та соціально-комунікативному компонентах» [104, с. 15].

Розвивальне середовище ПЗВО виступає функціональним об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються міжособистісні взаємодії.

З огляду на дисертаційне дослідження С. Смолюк [125, с. 25], можна вважати, що основною метою освіти та виховання в розвивальному освітньому середовищі є створення умов задля розвитку унікальної особистості, яка прагне максимальної самореалізації, відкрита для сприйняття нового, здатна робити вибір у нестандартних ситуаціях.

Слушною є думка І. Карабасової, яка зазначає [36], що задля того, аби «освітнє середовище виступало як розвивальне, у процесі взаємодії його структурних компонентів воно повинно мати певні якості: гнучкість (здатність освітніх структур до швидкої перебудови відповідно до потреб особистості, які змінюються, до змін оточуючого середовища, суспільства); безперервність (взаємодія і наступність в діяльності елементів, які в нього входять); варіативність (передбачення змін розвивального середовища згідно з потребами в освітніх послугах населення); інтегрованість (забезпечення вирішення виховних завдань шляхом посилення взаємодії структур, які входять в неї); відкритість (передбачення широкої участі всіх суб'єктів освіти в управлінні, демократизація форм навчання, виховання і взаємодії); установка на сумісне діяльнісне спілкування всіх суб'єктів освітнього процесу, яке здійснюється на основі педагогічної підтримки».

Ю. Кулюткін зазначає, що формування розвивального освітнього середовища означає орієнтацію змісту, форм, методів, засобів, характеру взаємодії учасників освітнього процесу на особистість, що сприяє розвитку її інтелектуального, творчого, духовного потенціалу, емоційно-вольових якостей, мислення, загальної культури, формуванню здатності особистості до самостійної, активної діяльності. Організація розвивального освітнього середовища загалом містить: створення атмосфери доброзичливості; орієнтації на більш підготовлених суб'єктів навчання; надання можливості самостійно працювати [55].

Отже, конструювання в педагогічному закладі вищої освіти (ПЗВО) розвивального середовища, підвищить сформованість у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого

школяра, сприятиме становленню професійної ролі вчителя початкової школи, формуванню його ціннісної мотивації, інтересів і установок, які слугують показником теоретичної і практичної спроможності майбутнього фахівця до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Реалізація другої педагогічної умови передбачає використання комплексу різноманітних форм, методів та засобів виховного впливу на майбутніх фахівців в аспекті реалізації проблеми дослідження, які схарактеризовані вище (лекції, практичні заняття, виховні заходи, тренінги, гейміфіковані заняття, тренінгові вправи, комунікативні вправи, флешмоб-буккроссинг, web-квест, сторітелінг, розв'язання педагогічних задач та аналіз педагогічних ситуацій за допомогою методу Case-study, участь у круглих столах, прес-конференціях, науково-практичних конференціях, дискусійних кафе, майстер-класах тощо). Прикметно, що використання запропонованих форм, методів і засобів роботи в комплексній взаємодії сприяє підвищенню рівня сформованості у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Третьою педагогічною умовою обрано – удосконалення практичної підготовки, насичення різних видів педагогічної практики завданнями, що спрямовані на відповідальну взаємодію майбутніх учителів початкової школи з сім'єю молодшого школяра.

Давньокитайська мудрість говорить: «Розкажи мені, я забуду. Покажи мені, я запам'ятаю. Дай мені зробити, я навчуся» [150, с. 155]. Необхідно підкреслити особливе смислове значення вищезазначеної мудрості, адже саме у процесі проходження педагогічної практики відбувається закріплення теоретичних знань, отриманих здобувачами вищої освіти за час навчання, набуття й удосконалення практичних навичок і вмінь. Переконані, що саме в процесі педагогічної практики відбувається найбільш інтенсивне ознайомлення з усіма аспектами майбутньої роботи, проявляється критичне та осмислене ставлення до педагогічної діяльності, включаються механізми рефлексії, формуються основи самооцінки та самоаналізу професійної діяльності.

Необхідно підкреслити, що в енциклопедії освіти педагогічна практика трактується як «обов'язкова складова освітнього процесу педагогічних університетів, яка передбачає професійну підготовку педагогічних кадрів і підвищення їх кваліфікації та має на меті: навчити здобувачів вищої освіти творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, набуті в процесі вивчення педагогіки, психології, окремих методик і спеціальних дисциплін, і застосування їх на практиці; сприяти оволодінню здобувачами вищої освіти сучасних форм і методів організації освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти та в інших ЗЗСО (гімназіях, ліцеях, коледжах тощо), а також виховувати в майбутніх учителів інтерес до педагогічної роботи, сформувати потребу систематично збагачувати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній педагогічній діяльності» [28, с. 647].

Педагогічна практика є складовою частиною освітнього процесу та має на меті навчити майбутніх учителів початкової школи творчо застосовувати у педагогічній діяльності науково-теоретичні знання та практичні навички, отримані в освітньому процесі закладу вищої освіти, сприяти розвитку у майбутніх фахівців стійкого інтересу до професійної діяльності [35, с. 11].

На підставі аналізу опрацьованої літератури щодо значення педагогічної практики в майбутній фаховій діяльності вчителя можна стверджувати, що педагогічна практика є визначальною ланкою в системі виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Отже, удосконалення практичної підготовки, насичення різних видів педагогічної практики завданнями, які спрямовані на відповідальну взаємодію майбутніх учителів початкової школи з сім'єю молодшого школяра, наприклад, (розроблення плану виховної роботи класного керівника; проведення виховних годин для батьків; організація та проведення дискусійних

кафе з батьками; розроблення програми круглих столів, прес-конференцій для батьків із різних питань виховної роботи з дітьми; проведення майстер-класів для батьків тощо) сприяє підвищенню рівня сформованості в майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Ефективність упровадження запропонованої структурно-логічної моделі системи визначається через зворотний зв'язок. До елементів зворотного зв'язку віднесено критерії, показники та рівні сформованості в майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

У Словнику української мови [94] «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб, судження, мірило) – підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило. Показник є складником критерію, який характеризує конкретний вияв сутності якостей процесу чи явища, таких характеристик, які підлягатимуть діагностичному вимірюванню.

Дефініція «показник» у науковій літературі трактується так: а) свідчення, доказ, ознака чого-небудь; б) наочні дані про результати якоїсь роботи, будь-якого процесу; дані про досягнення в чому-небудь; в) явище або подія, на підставі яких можна доходити висновків про перебіг процесу» [89, с. 226].

В. Тернопільська та О. Дерев'янка визначають показник як «кількісні або якісні характеристики сформованості якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, ступінь сформованості того або іншого критерію» [137, с. 265].

Отже, якісна сформованість критерію та його ступінь вираження відображена в конкретних показниках. Критерій є більш широким поняттям, аніж показник. Показник є типовим і конкретним вираженням сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню, а також є компонентом критерію.

Так, компоненти, критерії й показники перебувають у єдності та взаємозв'язку, підтверджуючи системність і цілісність досліджуваного феномена, а також наявність кореляційних зв'язків між ними.

Було відібрано такі критерії сформованості в майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра:

- *ціннісно-мотиваційний* визначає сформованість ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з сім'єю молодшого школяра; мотиваційну спрямованість особистості вчителя відповідально ставитися до взаємодії з сім'єю молодшого школяра;

- *знаннєво-креативний* визначається рівнем опанування майбутніми учителями системними знаннями про зміст, мету, специфіку, функції та форми взаємодії школи та сім'ї; здатність до створення нових, креативних форм, методів та засобів роботи з батьками молодших школярів;

- *комунікативно-діяльнісний* передбачає застосування здобутих знань на практиці та реалізації своїх виховних можливостей; визначає здатність майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з сім'єю молодшого школяра; спрямованість майбутніх учителів на забезпечення взаємодії з сім'єю молодшого школяра; сформованість у майбутніх учителів відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра;

- *аналітико-оцінний* визначає оцінювання здатності здобувачів вищої освіти до взаємодії з сім'єю молодшого школяра; передбачає контроль процесу її досягнення; здійснення самоконтролю за виконанням власних дій; прогнозування шляхів та засобів підвищення продуктивності роботи в означеному напрямі.

Відповідно до критеріїв обрано показники сформованості в майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра. Зобразимо відповідність компонентів, критеріїв та показників у вигляді таблиці (табл. 4.1).

**Співвідношення компонентів, критеріїв і показників сформованості
в майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення
до взаємодії з сім'єю молодшого школяра**

№ з/п	Компоненти	Критерії	Показники
1	2	3	4
1.	Мотиваційний	Ціннісно-мотиваційний	– мотиваційно-ціннісні орієнтації особистості; – умотивованість до відповідальної поведінки та саморозвитку; – прагнення до творчої та професійної самореалізації й самовдосконалення
2.	Когнітивний	Знаннево-креативний	– системна інтелектуальна наповненість фахових знань про зміст, мету, специфіку, функції та форми взаємодії школи та сім'ї; – розвиненість у майбутніх учителів професійно-педагогічного, креативного мислення, свідомості, відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра
3.	Діяльнісний	Комунікативно-діяльнісний	– застосування здобутих знань на практиці; – реалізація організаторських та виховних здібностей майбутніх учителів початкової школи в процесі педагогічної практики; – здатність майбутніх учителів до взаємодії з сім'єю молодшого школяра
4.	Рефлексивний	Аналітико-оцінний	– самооцінювання здатності до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, контроль процесу її досягнення; – самоаналіз професійної діяльності; – прогнозування шляхів та засобів підвищення виховної роботи в означеному напрямі

Відповідно до проблематики дослідження, було визначено рівні сформованості в майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра: творчий, реконструктивний, репродуктивний (табл. 4.2).

**Рівні сформованості в майбутніх учителів початкової школи
відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра**

№ з/п	Рівень	Критерії та показники			
		Ціннісно-мотиваційний	Знаннєво-креативний	Комунікативн о-діяльнісний	Аналітико-оцінний
1	2	3	4	5	6
1.	Творчий	Чітко виражені мотиваційно-ціннісні орієнтації особистості; умотивованість до відповідальної поведінки та саморозвитку; прагнення до творчої та професійної самореалізації й самовдосконалення	Системна інтелектуальна наповненість фахових знань про зміст, мету, специфіку, функції та форми взаємодії школи та сім'ї; розвиненість у майбутніх учителів професійно-педагогічного, креативного, творчого мислення, свідомості, відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра	Яскравий прояв застосування здобутих знань на практиці; творча реалізація організаторських та виховних здібностей майбутніх учителів початкової школи в процесі педагогічної практики; здатність майбутніх учителів до взаємодії з сім'єю молодшого школяра	Чітко виражена здатність до самооцінювання, контролю, самоконтролю та прогнозування шляхів та засобів підвищення продуктивності роботи у взаємодії з сім'єю молодшого школяра
2.	Реконструктивний	Свідомо виражені мотиваційно-ціннісні орієнтації особистості; часткова умотивованість до відповідальної поведінки та саморозвитку; фрагментарні прагнення до творчої та професійної самореалізації й самовдосконалення	Реконструктивна інтелектуальна наповненість фахових знань про зміст, мету, специфіку, функції та форми взаємодії школи та сім'ї; ситуативна розвиненість у майбутніх учителів професійно-педагогічного креативного мислення, свідомості, відповідального ставлення	Ситуативний прояв застосування здобутих знань на практиці; часткова реалізація організаторських та виховних здібностей майбутніх учителів початкової школи в процесі педагогічної практики; фрагментарна здатність	Реконструктивна здатність до самооцінювання, контролю, самоконтролю та прогнозування шляхів та засобів підвищення продуктивності роботи у взаємодії з сім'єю молодшого школяра

1	2	3	4	5	6
			до взаємодії з сім'єю молодшого школяра	майбутніх учителів до взаємодії з сім'єю молодшого школяра	
3.	Репродуктивний	Майже відсутні мотиваційно-ціннісні орієнтації особистості та умотивованість до відповідальної поведінки та саморозвитку; майже відсутні прагнення до творчої та професійної самореалізації й самовдосконалення	Репродуктивна інтелектуальна наповненість фахових знань про зміст, мету, специфіку, функції та форми взаємодії школи та сім'ї; недостатня розвиненість у майбутніх учителів професійно-педагогічного, креативного мислення, свідомості, відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра	Репродуктивний прояв застосування здобутих знань на практиці; фрагментарна реалізація організаторських та виховних здібностей майбутніх учителів початкової школи в процесі педагогічної практики; слабо виражена здатність майбутніх учителів до взаємодії з сім'єю молодшого школяра	Майже відсутня здатність до самооцінювання, контролю, самоконтролю та прогнозування шляхів та засобів підвищення продуктивності роботи у взаємодії з сім'єю молодшого школяра

Передбачається, що розв'язання поставлених завдань, реалізація компонентів змісту запропонованої структурно-логічної моделі системи, вибір та використання відповідних форм, методів і засобів роботи, забезпечення відповідних педагогічних умов повинні призвести до результату – сформованості у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Відповідно до логіки наукового дослідження наступним здійснимо теоретичне обґрунтування системи формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи.

4.2. Теоретичне обґрунтування моделі формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи

У контексті духовної кризи людської цивілізації та соціальної занедбаності суспільства цілком справедливим видається твердження, що ХХІ століття має стати «століттям людини», де особистість у її новій іпостасі буде і метою, і смыслом прогресу. І єдиний вихід із ситуації, що склалася, науковці вбачають у переході до нової гуманістичної стратегії розвитку суспільства, орієнтованої на духовну суть людини, її знання, культуру, науку, морально-естетичне становлення особистості, гармонійну взаємодію в соціумі, без яких життя втрачає свій смисл і перспективу [96; 287]. Дана теза актуалізує потребу у формуванні високодуховної, високоморальної, високогуманної особистості, яка усвідомлює значимість свого соціального ества й озброєна знаннями, уміннями та навичками встановлення, підтримки і, відповідно, розвитку гармонійних міжособистісних відносин у різних сферах життєдіяльності.

Каталізатором позитивних змін постає освітня парадигма як «граничний» соціокультурний архетип, як саме суспільство в стані соціокультурного самовідтворення. Вона забезпечує логічну послідовність, ступневистість, рівневистість та безперервність освоєння і привласнення наявного у суспільства досвіду щодо взаємодії людей з усім існуючим, вироблення власної стратегії поведінки нової генерації в швидкозмінних умовах розвитку, диверсифікації у формуванні потужного внутрішнього морального, естетичного, духовного, гуманного ядра молодого покоління [255, с. 32].

У полі проблеми дослідження видається кульмінаційною роль педагогічних закладів вищої освіти. Справедливість такого бачення засвідчує теза Г. Пономарьової: «Професія педагога – одна з найбільш цінних для нашого суспільства, оскільки спрямована на його сьогодення й майбутнє одночасно. Без праці педагогів не можливо збудувати успішної країни, адже освіченість (*розуміється навчання, розвиток та виховання особистості*) – запорука

розквіту й добробуту народу» [91]. Так, є закономірним пошук шляхів розбудови особистісно-, когнітивно- та діяльнісно-орієнтованої системи вищої педагогічної освіти, що забезпечить народження істинного Учителя, здатного стати цілим Світом для учнів і міцним фундаментом формування свідомості та духовності підростаючого покоління [113, с. 5].

Такий підхід є свідомим, оскільки основні положення, що засвідчують актуальність і необхідність виховання особистості в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти в дусі життєтворення, гармонійного співіснування у соціальному світі в цілому та формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх фахівців педагогічної професії зокрема висвітлено у низці державних законодавчих і нормативно-правових документах, зокрема Конституції України (1996 р.), Законі України «Про освіту» (2017 р.), Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), Стандарті і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) (2015 р.), Постанові КМУ «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.), Стандарті вищої освіти України спеціальності Початкова освіта (2016 р.), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.), Концепції нової української школи (2016 р.), Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020 р.) та інших.

Провідні загальнодержавні ідеї відображаються у локальних нормативних документах, які затверджуються на рівні закладу освіти. Так, у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради створене міцне концептуальне й основоположне підґрунтя щодо реалізації гармонійної міжособистісної взаємодії в освітньому процесі закладу й усесильного сприяння формуванню гармонійних міжособистісних відносин майбутніх фахівців педагогічного профілю. Зокрема, цьому є підтвердженням «Статут Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради» [229], «Положення про організацію освітнього

процесу у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради та її структурних підрозділах» [178], «Кодекс безпечного освітнього середовища Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради» [86], «Інструкція щодо врегулювання конфліктних ситуацій в освітньому процесі» [74], «Концепція виховної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради» [93], «Положення про організацію виховної роботи в академії» [177], «Положення про куратора (наставника) академічної групи» [176], «Освітня професійна програма спеціальності 013 Початкова освіта (бакалавр)» [159].

У цілому, складність формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх фахівців пов'язана зі вступом до закладу вищої освіти відносно зрілих свідомих особистостей, які вже мають попередній досвід міжособистісних відносин. Тобто формування індивіда в цілому та набуття ним досвіду міжособистісних відносин зокрема на різних вікових проміжках обумовлено об'єктивними чинниками, такими як культура, традиції, суспільні погляди, національні цінності, агенти соціалізації тощо. Це ті люди, з якими він безпосередньо взаємодіє у процесі життєдіяльності. Відповідно, роль агентів соціалізації індивіда визначається тим, наскільки вони значущі для нього, особистою здатністю агентів соціалізації до гармонійної міжособистісної взаємодії та, безумовно, тим, які культурні, суспільні, виховні тенденції вони сповідують і транслюють у процесі міжособистісної взаємодії. Своєю чергою це обумовлює характер попереднього досвіду міжособистісних відносин. У такий спосіб позитивний досвід сприятиме успішному формуванню гармонійних міжособистісних відносин майбутніх фахівців, а негативний – значно ускладнить означений процес.

Отже, оптимально організований процес формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх фахівців зазначеного профілю зможе компенсувати набутий раніше негативний досвід особистості і спрямувати її на шлях до гармонії у відносинах з іншими людьми.

Рушійною силою, що покликана забезпечити ефективність формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів є врахування вікових та соціально-психологічних особливостей студентського віку (ранній юнацький вік), адже саме у цей період відбувається найбільш інтенсивне формування особистості і це відповідно суттєво впливає на майбутню життєдіяльність молодих людей [174, с. 89].

Особливо важливо усвідомити, що студентський вік є перехідним періодом від дитинства до юності (на початкових курсах), від юності до зрілості (на випускних курсах), а отже, особи перебувають в активному пошуку шляхів самоствердження, самостійності, морального самовдосконалення, професійної самоактуалізації, соціального становлення та відчуття новизни. Відбувається розвиток професійного мислення й способу поведінки, емоційно-вольового потенціалу, особистісної рефлексії. У цілому, здобувачам освіти притаманний романтизм, висока активність і динамічність, емоційно-чуттєве ставлення до об'єктивної дійсності, творчість, бажання до комунікативного експериментування, підвищена недовірливість, емоційна нестійкість, надмірна чутливість, самолюбство та імпульсивність поведінки, що, безумовно, впливає на їх відносини з іншими [60; 124; 174].

Послуговуючись досвідом Р. Сопівника [225] щодо планування виховного процесу протягом усього терміну навчання здобувачів вищої освіти, урахувавши зміст і специфіку формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи, можна обґрунтувати соціокультурні особливості кожного із чотирьох років навчання та психолого-педагогічний супровід формування особистості в полі досліджуваної проблеми. При цьому, формування досліджуваного явища у майбутніх учителів початкової школи відбувається у накопичувальному вимірі, тобто, кожний наступний етап передбачає реалізацію попереднього, а також, урахує перспективу наступного.

Перший рік навчання «Зіткнення двох Світів». Це період адаптації першокурсників до умов закладу вищої освіти, знайомство з новим соціальним

оточенням, реаліями самостійного життя і професійної діяльності та собою самим у новій подобі. У студентській групі зустрічаються індивідуальні, відносно зрілі особистості з певною мірою сформованими поглядами на життя, життєвою позицією, переконаннями, цінностями, які бажають самоутвердження своєї соціальної позиції. Саме тому, даний етап правомірно можна назвати зіткненням світів особистостей. До того ж, перший рік навчання є визначальним для подальшої життєдіяльності здобувачів вищої освіти під час навчання у закладі вищої освіти.

Украй важливо на першому році навчання здійснювати супровід молодих людей з боку управлінсько-викладацького складу закладу, який полягає у створенні комфортної психологічної атмосфери довіри для успішного входження особистості в нову життєву роль та соціальне оточення. Задля цього слід забезпечувати максимальне знайомство учасників спільноти один з одним, організовувати взаємодію членів колективу на засадах співробітництва, співтворчості, надихати молодих людей до засвоєння моральних, гуманних норм і принципів, самовиховання, самовиховання, активної участі у різноманітних заходах, сприяти багатосторонній комунікації здобувачів вищої освіти з усіма учасниками освітнього процесу закладу вищої освіти, що забезпечить амортизаційний ефект формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи.

Водночас є провідною роль куратора (наставника) академічної групи. Він має бути одночасно вимогливим (чітко формулювати вимоги, указати права і обов'язки здобувачів вищої освіти, провести інструктаж щодо правил внутрішнього розпорядку, правил гідної поведінки як у стінах закладу, так і поза його межами, особливостей організації освітнього процесу тощо) і толерантним (забезпечувати зворотний зв'язок, спрямовувати молодих людей, сприяти колективному виробленню демократичних правил життєдіяльності студентської групи та слідкувати за їх дотриманням, цікавитися вподобаннями, переживаннями здобувачів освіти, з порозумінням ставитися до кожної особистості як цінності тощо).

Отже, виховна діяльність у напрямі формування досліджуваного явища у майбутніх фахівців має сприяти легкому ненав'язливому знайомству та зближенню учасників спільноти, пізнанню суб'єктів міжособистісних відносин, виявленню спільних інтересів, уподобань, розумінню того, як особистість сприймають інші, відчуттю кожною молодою особою своєї індивідуальності та їх усвідомленню, що вони є важливою частиною спільноти, визначенню соціальних ролей. Відповідно, особливого значення набуває установлення правил життєдіяльності учасників академічної групи, реалізація «криголамів», інтерактивних методів навчання, методів розвитку критичного мислення в освітньому процесі, урізноманітнення форм організації аудиторної діяльності щодо максимального забезпечення багатосторонньої комунікації, а також колективна та групова участь у конкурсах, змаганнях, благодійних акціях, спільні екскурсії, подорожі, проведення тематичних виховних заходів, тренінгових занять тощо.

Для забезпечення успішності переходу майбутніх фахівців на наступний щабель процесу формування гармонійних міжособистісних відносин, куратор має підтримувати міцний зв'язок із батьками здобувачів освіти, викладачами, представниками соціально-психологічної служби, проректором з виховної роботи закладу, деканом та іншими щодо всебільного цілісного сприяння утвердженню гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи.

Другий рік навчання «Шлях двох Світів назустріч один одному». Це період інтенсивного формування студентської групи як спільноти, самоідентифікації учасників у соціумі та початок шляху професійного самовизначення. Здійснюючи педагогічний супровід виховання майбутніх учителів початкової школи, куратор має чітко закріпити обов'язки за кожним із учасників спільноти в системі студентського самоврядування, частину своїх функціональних обов'язків покладати на актив групи, сприяти максимальній рольовій диференціації і, при цьому груповій ідентифікації. У цьому плані слід продовжувати роботу, визначену на попередньому етапі, і всебільно сприяти

розвитку усіх потенціалів особистості, зосередити увагу на розвитку мотивації та готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності, вивільненні духовного єства молодих людей, формуванні світоглядної культури, емоційно-чуттєвого світосприйняття, розвитку особистісних якостей, що підпорядковуються законам Істини, Добра та Краси, опануванні майбутніми фахівцями прийомами самовиховання й освіти впродовж життя.

Особливість роботи управлінсько-викладацького складу педагогічних вишів полягає в тому, що вони мають періодично надавати можливість кожному учаснику та студентській спільноті в цілому функціонувати автономно, однак при цьому слід, за необхідності, спрямовувати чи корегувати даний процес.

Перспективними на даному етапі виявляються спільні заходи найрізноманітнішого спрямування із залученням провідних фахівців професійної сфери, викладачів, тренерів, науковців, фахівців соціально-психологічної служби, старшокурсників, випускників та інших, де майбутні вчителі початкової школи набувають духовного, морального, соціального та позитивного досвіду гармонійних міжособистісних відносин.

Третій рік навчання «Два Світи в одному». На відповідному етапі відбувається інтеріоризація загальнолюдських цінностей та визначення серед них особистісно значущих смислів, студентський колектив, який успішно пройшов попередні етапи, уже діє як автономна спільнота, молоді люди осмислюють, що вони частина академічної спільноти, особистості успішно визначили своє місце у соціальному світі академічної групи, а також майбутні фахівці вже безпосередньо набувають досвіду професійної діяльності та досвіду гармонійних міжособистісних відносин у закладах баз практики. Особистості зацікавлено вдаються до комунікативного експериментування з різними категоріями учасників освітнього процесу.

Участь управлінського-викладацького корпусу на третьому році навчання майбутніх учителів початкової школи полягає у стимулюванні, спрямуванні та пробудженні в молодих людей ціннісного ставлення до інших, самих себе,

процесу навчання, виховання, професійної діяльності, самовиховання та саморозвитку в особистісному та професійному вимірі. Керівники відділів, викладачі, куратори мають сприяти постановці більш складних цілей майбутніми фахівцями, залученню особистостей до активної взаємодії на засадах співробітництва, ефективного спілкування, участі в наукових, виховних, практично-методичних тематичних заходах таких, як гранти, олімпіади, конкурс студентських науково-дослідницьких робіт за спрямуванням, науково-практичні конференції, семінари, тренінги, неформальна освіти та систематичному цілеспрямованому самовихованню здобувачів вищої освіти. Також, слід зосередити увагу на таких видах діяльності, які будуть формувати систему цінностей (духовних, моральних, соціальних, екологічних, професійних й ін.) молодих людей як гідних громадян світу, суспільства й соціуму.

Четвертий рік навчання «Один Світ на двох». Період характеризується як час професійного самовизначення, як етап дорослішання, як останній щабель, який приведе в ще не звідане майбутнє, до того ж, відбувається вибудовування траєкторії подальшої особистісної, професійної та сімейної самореалізації молодих людей. Відповідно до цього, можна стверджувати, що підвищуються вимоги особистості до самої себе, суб'єктів взаємодії, посилюються чутливість та емоційна нестабільність.

У полі дослідницької проблеми даний етап відмінний від попереднього тим, що на третьому році навчання молоді особи, розцінюють себе як окремо існуючу індивідуальність і сприймають міжособистісну взаємодію як необхідність, обумовлену об'єктивними чинниками, а на четвертому році – майбутні фахівці доходять істини, що процес міжособистісної взаємодії є цілісним світом задоволення природної потреби людини, у якому гармонійно співіснують та взаємодіють дві індивідуальні, унікальні особистості.

Із цих міркувань, виховні впливи на даному етапі мають бути направлені на підтримку, похвалу та віру в успіх кожного. Особливої уваги потребує реалізація лідерського потенціалу майбутніх фахівців, співпраця

з роботодавцями задля подальшого працевлаштування, залучення особистостей до творчої проектної діяльності, проведення майстер-класів, педагогічних лабораторій, відвідування методичних об'єднань, що забезпечить їх активну діяльність, розвиток ініціативності та підприємливості, набуття досвіду гармонійної міжособистісної взаємодії з іншими категоріями осіб та забезпечить можливість транслювати набутий досвід гармонійних міжособистісних відносин як у маси академічної спільноти, так і поза її межами.

Осмислення комплексності, наступності та систематичності здійснення едукативних впливів на особистостей щодо формування гармонійних міжособистісних відносин актуалізує необхідність застосування дієвих методів, що забезпечуватимуть усвідомлення нової стратегії організації едукативного процесу у закладі вищої освіти, припускатимуть його ефективність і розкриватимуть достовірність одержаних результатів експериментальної перевірки.

Серед спектра наявних на сьогодні дієвих методів дослідження педагогічних явищ прикметним видається метод моделювання, який належить до класу концептуальних проектувальних процедур і відбувається саме на етапі теоретико-практичного осмислення дослідницької проблеми [217, с. 147]. Справедливість такого бачення зумовлена тим, що застосування методу моделювання повною мірою уможливорює усвідомлення логіки та системності процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи, розкриття основних кореляційних зв'язків між складовими зазначеного процесу, а також, простеження динаміки його протікання в конкретному часі та просторі [80, с. 18]. Водночас, послуговуючись здобутками теорії та практики педагогічної науки стосовно моделювання педагогічних явищ, слушно стверджувати, що забезпечити успішність і високу результативність формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи можна

шляхом розробки й обґрунтування структурно-функціональної моделі та її імплементації надалі.

Водночас розробка структурно-функціональної моделі формування досліджуваного явища першочергово актуалізує розкриття суті та особливостей процесу моделювання педагогічних явищ і конкретно структурно-функціональної моделі, що забезпечить продуктивність і результативність експериментального дослідження сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи.

Уявлення про *моделювання* як загальнонауковий метод та метод дослідження педагогічних явищ зокрема значно збагачують наукові праці Т. Атрощенко [10], О. Біди [19], К. Гнезділової [46], Б. Джойса [279], І. Зязюна [676], А. Кравчені [95], О. Кустовської [109], С. Сисоєвої [212], Я. Сікори [216], О. Столяренко [231], А. Харківської [249] та інших.

Насамперед, як загальнонауковий метод дослідження будь-яких явищ дефініція «моделювання» передбачає вивчення своєрідних об'єктів і побудову моделей їхніх оригіналів чи прототипів [10, с. 230]. Увиразнює бачення феномена «моделювання» його трактування у педагогічному вимірі: основна категорія теорії пізнання, на якій ґрунтується будь-який теоретичний чи експериментальний метод наукового дослідження явищ, процесів чи об'єктних систем шляхом побудови та вивчення їхніх моделей [166, с. 323]. Наукові дослідження К. Гнезділової, С. Касярум засвідчують, що педагогічне моделювання є універсальним інструментом творчого відтворення уявного чи матеріального об'єкта, процесу, явища, а також, оптимальним методом пізнання, так званих «живих систем» [46, с. 8].

Очевидно, що моделювання процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи, який є інтегративним і складноорганізованим, є високоефективним методом педагогічного дослідження, що повною мірою уможливорює усвідомлення основних аспектів його ефективної організації. При цьому, діяльність спрямовується на відтворення не реального об'єкта дослідження,

а такого його ідеального образу, що здатен забезпечити ефективність та результативність [259, с. 40]. У цілому, ефективність процесу педагогічного моделювання залежить від усвідомлення сутності, змісту, особливостей досліджуваного явища, уміння ідеалізувати його та чітко відобразити взаємозв'язки між складовими, валідність, об'єктивність виміру й інтерпретації результатів за допомогою схематичного креслення.

Отже, у контексті формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи педагогічне моделювання являє собою індивідуальний творчий процес опису структури та змісту гіпотетично ефективного освітнього процесу педагогічних закладів вищої, розкриття міцних зв'язків і взаємозв'язків між його складовими та побудову, на основі отриманого уявлення, моделі у вигляді узагальненого інформаційно-графічного зображення.

Узагальнення теоретичних положень щодо моделювання педагогічних явищ дає підстави констатувати, що даний процес передбачає наступний алгоритм дій: визначення об'єкта (процесу, явища, системи) моделювання та конкретно-наукове усвідомлення його сутності, змісту, своєрідності, що забезпечується шляхом теоретичного аналізу проблеми дослідження; формулювання мети процесу моделювання; визначення типу моделі, який буде найадекватнішим до специфіки дослідження, й основних її структурних складових; виявлення кореляційних зв'язків і взаємозв'язків між її структурними складовими та їх інтерпретація та, власне, побудова моделі у вигляді інформаційно-графічного зображення. Дотримуючись даного алгоритму, моделювання процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи буде успішним.

Апріорі відомо, що результатом моделювання є розробка й обґрунтування *моделі* досліджуваного явища.

Аналіз напрацювань Г. Єльнікової [238], В. Кременя [57], Ю. Шапрана [259], А. Чаговець [253] дозволяє констатувати, що науковці дотримуються тотожних визначень феномена «модель», однак надають йому

своєрідних авторських смислових відтінків відповідно до проблеми дослідження.

У широкому сенсі під моделлю розуміють інформаційно-графічне відтворення явища, процесу, об'єкту, яке є аналогією оригіналу та постає у спрощеному схематичному вигляді. Відповідно до поглядів І. Залесової, розробка моделі надає більш повне, цілісне уявлення про проблему дослідження та можливість науковцю визначити найефективнішу траєкторію руху до досягнення очікуваного результату [65, с. 64]. Тобто, практично ціннісною є та модель, яка вирізняється цілісністю відображення досліджуваного явища, чіткою структурованістю, можливістю прослідкувати кореляційні зв'язки між її структурними елементами, пізнавальним потенціалом, функціональністю й оригінальністю. Для цього модель має виконувати низку функцій, зокрема ілюстративну, пізнавальну, пояснювальну, проєктивну, мобілізуючу, виховну, управлінську, результативну, діагностичну, коригувальну й інші [10, с. 234–235; 135, с. 225]. Особливого значення, у контексті дослідження, набуває виховна функція, що базується на посиленні виховного потенціалу освітнього процесу педагогічного закладу вищої освіти щодо здійснення едукативних впливів на свідомість, духовність й особистісно значущі якості майбутніх учителів початкової школи із метою формування гармонійних міжособистісних відносин.

З огляду на те, що дослідженню підлягає педагогічний об'єкт – процес формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи, який правомірно слід розглядати як «живу», нелінійну, нестабільну систему [39, с. 89], ефективності його вивчення сприятиме розробка саме *структурно-функціональної моделі*, яка є одним із широко практикуючих різновидів моделей педагогічних процесів, явищ, систем у сучасній теорії та практиці.

Структурно-функціональна модель належить до змішаного типу моделей, що засвідчують наукові розвідки Т. Атрощенко [10], В. Васильєва [35], А. Кравчені [94], М. Марцинюка [123], Я. Сікори [216]. Виходячи із досліджень

науковців, детермінантою структурно-функціональної моделі є органічне поєднання властивостей двох типів моделей у цілісне явище: структурної (пропагує необхідність чіткого уявлення та визначення науковцем структури досліджуваного явища, а також відображення найсуттєвіших кореляційних зв'язків між її складовими) та функціональної (вимагає усвідомлення дослідником функцій кожного з елементів системи, їх роль у досягненні очікуваного результату й урахування при побудові моделі). Із цих міркувань слідує, що розробка структурно-функціональної моделі формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи забезпечить синергетичне уявлення досліджуваного явища як динамічного та дозволить простежити організаційний і виховний аспекти діяльності.

Твірною основою структурно-функціональної моделі формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи є такі положення:

- гармонійні міжособистісні відносини майбутніх учителів початкової школи виявляються особистістю крізь трансформацію таких цінностей, як добро, благо, миролюбність, людина як найвища цінність, гідність, толерантність (терпимість), автономія, самоконтроль, самоповага, освіченість в особистісно значущі смисли людини та мотиваційні орієнтації, усеосяжне пізнання об'єктивного світу, самого себе та інших людських істот; морально-етичний світогляд, активність та свідомість; розвинений емоційно-чуттєвий світ молодих людей, емоційну чутливість, набуття емоційного досвіду, мобілізацію вольових якостей особистості щодо прояву емпатійності, толерантного ставлення, безкорисливих учинків, гуманних дій, гідної поведінки особистості у конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії;

- цілісною платформою успішного формування досліджуваного явища є освітній процес педагогічних закладів вищої освіти, посилення едукативного потенціалу якого якнайкраще сприятиме одночасному становленню мотиваційно-ціннісної, пізнавально-духовної, емоційно-вольової та діяльнісно-поведінкової сфер здобувачів вищої освіти, і як результат – процес формування

гармонійних міжособистісних відносин майбутніх фахівців набуватиме істинності та дієвості;

- формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи являє собою цілеспрямований процес едукативних (навчальних, виховних, розвивальних) впливів на свідомість, духовність та особистісні якості здобувачів вищої освіти, що базується на теоретико-методологічних основах і здійснюється наскрізно в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти завдяки реалізації змісту освіти, виховання, спеціального змісту, обумовленого змістом конструкта «гармонійні міжособистісні відносини», і відповідно модифікації форм, методів, прийомів, засобів виховного впливу на особистість.

Отже, розроблена структурно-функціональна модель формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи наочно відображає структурованість і функціональність п'яти блоків, а саме: *цільового, теоретико-методологічного, змістовного, організаційно-дієвого та діагностично-коригувального*, які уможливають простеження динаміки між вихідним і кінцевим станом сформованості досліджуваного явища, а також, за неузгодженості між очікуваним і реально досягнутим результатом, забезпечується корекція даного процесу шляхом перегляду, привнесення змін та удосконалення його окремих етапів.

Структурно-функціональну модель формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів репрезентовано на рисунку 4.2.

Першим блоком структурно-функціональної моделі є *цільовий*, який задає чіткої направленості процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів і прогнозує очікуваний ідеальний кінцевий результат. Він передбачає *формулювання мети, основних і проміжних завдань*, визначення рольових позицій безпосередніх чи опосередкованих учасників перетворень: *суб'єкта, об'єкта та агентів змін*.

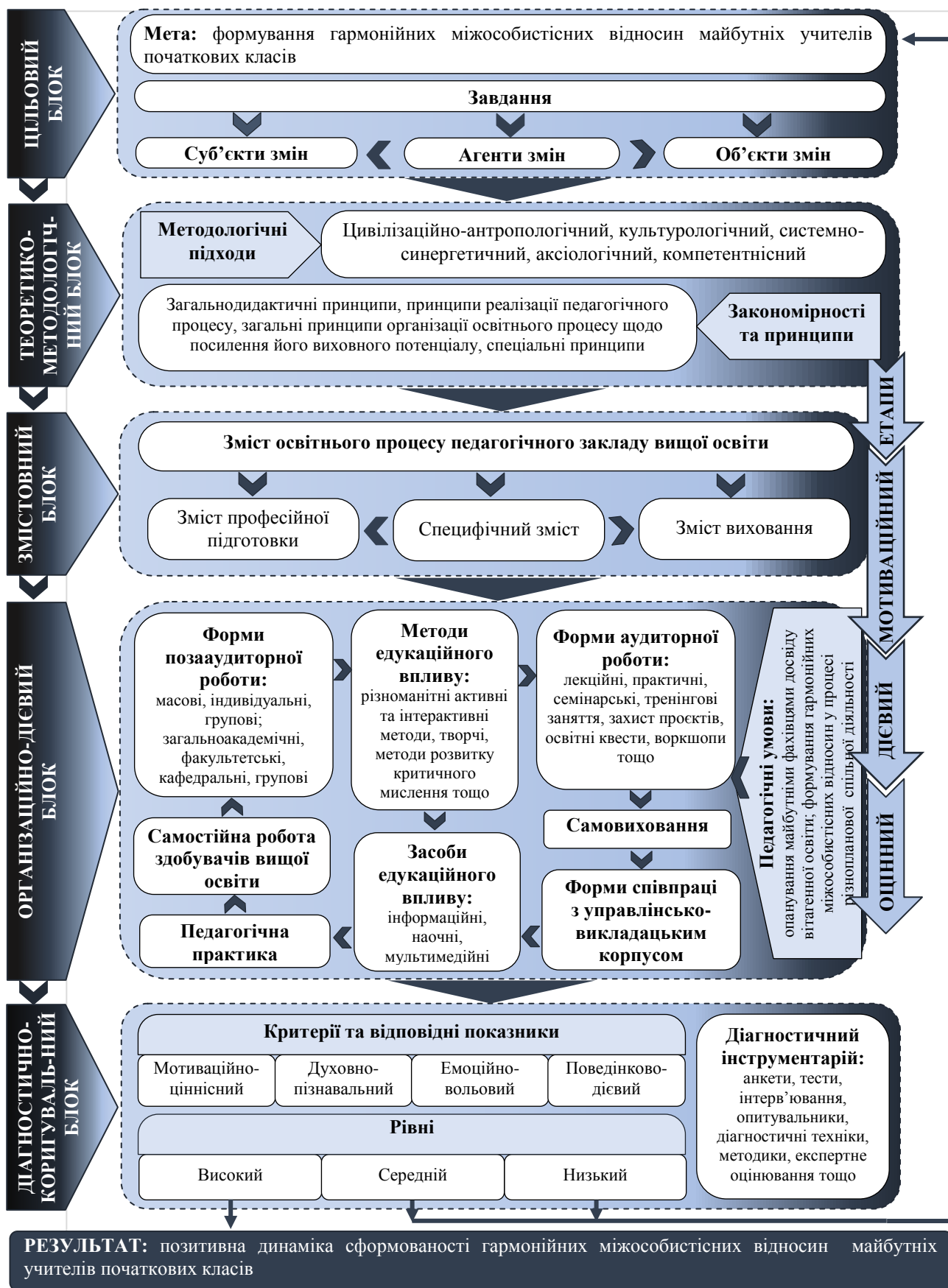


Рис. 4.2. Структурно-функціональна модель формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів

Відповідно до дослідницької проблематики *метою* є формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів. Зауважимо, що визначена мета є наскрізною, передбачає одночасне навчання, виховання та розвиток особистості (едукацію) і реалізується в органічній єдності з освітньою та виховною метою.

Усвідомлення мети, безумовно, потребує окреслення основних та проміжних завдань, що забезпечить успішність її імплементації. Відтак, *основними завданнями є:*

1. Сприяти трансформації таких цінностей, як добро, благо, миролюбність, людина як найвища цінність, гідність, толерантність, автономія, самоконтроль, самоповага, освіченість в особистісно значущі смисли людини; активізації мотивації майбутніх учителів початкових класів до пізнання самого себе, суб'єкта міжособистісної взаємодії; засвоєнню різноаспектних теоретичних і практичних знань; виробленню вмінь і навичок співробітництва, ефективного спілкування, безкорисливих учинків, гуманних дій, асертивної поведінки; пробудженню активності, ініціативності, рішучості, підприємливості у молодих людей.

2. Забезпечувати стимуляцію мислинневих процесів вищого рівня, активізацію самостійної пізнавальної діяльності задля ефективного накопичення, усвідомлення й осмислення майбутніми вчителями початкових класів різноаспектних теоретичних та практичних знань задля збагачення загальної ерудиції, уявлень і понять про базові категорії культури, етики, моралі, про біологічні, психологічні, індивідуальні особливості людини та, зокрема, оволодінню ґрунтовними знаннями про суть, зміст, структуру гармонійних міжособистісних відносин, їх роль у життєдіяльності майбутніх фахівців.

3. Розвивати емоційний світ особистостей, емпатійність, толерантність, емоційну чутливість, забезпечувати пізнання нових граней емоційних переживань, набуття емоційного досвіду, об'єктивність й адекватність прояву емоцій і почуттів відповідно до ситуації міжособистісної взаємодії, мобілізацію вольових якостей майбутніх фахівців зазначеного профілю.

4. Сприяти багатосторонній інтеракції здобувачів вищої освіти на засадах співробітництва, компромісу, істинного прояву найдуховніших, найморальніших, найгуманніших якостей майбутніх учителів початкових класів у ситуаціях міжособистісної взаємодії, конгруентності (відповідності, подібності) суджень, поглядів, переконань, учинків, поведінки молодих людей морально-етичним нормам і принципам, формувати уміння та навички ефективного спілкування, безкорисливих учинків, гуманної, моральної, асертивної поведінки, конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій.

Відповідно до поглядів Р. Сопівника метою виховання є досягнення суб'єктом самовиховання найвищої точки росту, «акме» на певному етапі саморозвитку, самовиховання, професійного становлення за наставницької підтримки, а цілі виховання апріорі не можуть бути кінцевими, а лише проміжними, які являють собою своєрідну систему «перспективних ліній» [224, с. 230]. За такого підходу мета та завдання виховного процесу щодо формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів становлять базис для визначення проміжних цілей.

Проміжні завдання визначаються на конкретному етапі впровадження структурно-функціональної моделі в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти з метою посилення ефективності формування досліджуваного явища або корекції результатів попереднього етапу. Проміжними завданнями можуть бути визначені наступні:

- створення оптимальних умов для формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх фахівців;
- удосконалення підготовки здобувачів вищої освіти засобами привнесення нових інформаційних елементів з основних аспектів проблеми дослідження до змісту обов'язкових освітніх компонентів освітньо-професійної програми спеціальності 013 Початкова освіта;
- організація різних форм співпраці управлінсько-викладацького складу закладу освіти з майбутніми учителями початкових класів;

- сприяння підготовці майбутніх учителів початкових класів до успішної реалізації інтеракції молодших школярів в освітньому процесі початкової школи під час професійної діяльності.

Постановка мети та завдань передбачає визначення *суб'єкта* й *об'єкта змін*, які піддаються трансформаційним виховним впливам та *агентів змін* – тих, на кого покладається відповідальність реалізації виховного в цілому та процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх фахівців.

Суб'єктами змін є майбутні вчителі початкових класів, які не просто піддаються зовнішнім едукативним впливам, а шляхом самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, за наставницької підтримки є активними перетворювачами власного внутрішнього світу щодо його духовного збагачення, моралізації, гуманізації тощо.

У контексті дослідження *об'єктом змін* визначено освітній процес педагогічного закладу вищої освіти, а саме: зміст освіти, форми організації освітнього процесу, методичний інструментарій і засоби впливу на свідомість, духовність та особистісні якості майбутніх учителів початкових класів, які потребують модифікації у напрямі максимального забезпечення багатосторонньої інтеракції здобувачів вищої освіти, їх окультурення, одухотворення, моралізацію, естетизацію, гуманізацію, створення умов для культурно-соціального становлення особистості, що діє у світі людей відповідно до законів Істини, Добра і Краси.

Агентами змін є управлінсько-викладацький склад педагогічного закладу вищої освіти, серед якого, у контексті проблеми дослідження, слід підкреслити визначну роль адміністрації закладу, керівників структурних підрозділів, відділів (декани, завідувачі кафедр, виробничої практики й інші), культорганізаторів, кураторів (наставників) студентських груп, фахівців соціально-психологічної служби та, безпосередньо, науково-педагогічних працівників, які транслують зміст освіти. Справедливість такого бачення зумовлена тим, що в контексті освіти, з цих людей щоденно починається

і ними ж завершується духовне перетворення внутрішнього та зовнішнього світу молодих людей, їх культурний розвиток, формування духовних, моральних, етичних, соціальних уявлень, цінностей, переконань, поглядів, норм, що своєю чергою спрямує особистостей на шлях до встановлення гармонійних міжособистісних відносин та подальшого їх розвитку. Саме вони відповідальні за організацію, реалізацію та педагогічний супровід духовної трансформації особистостей майбутніх фахівців.

При цьому, є важливою готовність управлінсько-викладацького складу закладу вищої освіти до реалізації процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів. Відповідно, доцільно відзначити значимість активної позиції агентів змін, особисте натхнення, усвідомлення ними відповідальності, сили впливу, стратегії діяльності та готовність до дій, здатність співпрацювати, ефективно спілкуватися, успішно розбудовувати соціальні контакти, вивищувати міжособистісні відносини до гармонійних, транслювати відповідний досвід у студентську спільноту і, звісно, знати концептуальні основи формування гармонійних міжособистісних відносин здобувачів освіти та реалізовувати знання у педагогічній діяльності [271]. Також, украй важливим є порозуміння (створення управлінсько-викладацької спільноти, виявлення спільних інтересів, зацікавленість кожного), координованість (єдність дій, зусиль, управління процесом) й узгодженість (постановка спільної мети, основних і проміжних завдань, форм, методів, засобів виховного впливу на особистість) діяльності агентів змін, що продукує ефективність даного процесу.

Теоретико-методологічний блок структурно-функціональної моделі представлений *методологічними підходами, закономірностями й принципами.*

Ураховуючи те, що едукація майбутніх учителів початкових класів має вибудовуватися на симбіотичному комплексі методологічних підходів і поставлені дослідницькі завдання, концептуальну основу структурно-функціональної моделі становлять методологічні підходи такі, як *цивілізаційно-*

антропологічний, культурологічний, системно-синергетичний, аксіологічний, компетентнісний.

Цивілізаційно-антропологічний підхід (Б. Бім-Бад, М. Данилевський, В. Зінченко, І. Зязюн, В. Куликов, Л. Лузіна, Є. Лукашова, П. Сорокін, О. Суббето, В. Максакова, В. Шинкарук, О. Шпенглер, А. Харківська, А. Чаговець) ґрунтується на інтегрованому розгляді *цивілізаційного й антропологічного* підходів, що детерміновано їх кореляційним зв'язком: знання людської істоти – міра гідної цивілізації. Дослідження педагогічних явищ, процесів, систем крізь призму цивілізаційно-антропологічного підходу уможлиблює усвідомлення того, що людина займає центральне місце у Всесвіті, адже вона наслідує культурні надбання попередніх поколінь, самотрансформується в часовому просторі та сама привносить зміни як в особистісну, так і цивілізаційну культуру.

Отже, даний підхід у контексті формування гармонійних міжособистісних відносин особистості забезпечує усвідомлення, що центральним орієнтиром едукативного впливу є особистість у своїй біологічній, культурній, соціальній подобі, яка володіє базою знань про культуру й традиції, інтеріоризовані суспільні, національні переконання, погляди, цінності у процесі історичного онтогенезу людської цивілізації.

Культурологічний підхід (Т. Атрощенко, Г. Пономарьова, М. Роганова, Ю. Турчанінова, В. Франкл, А. Харківська) продукує органічне співіснування особистості й культури, трансляцію культурних надбань, цінностей, поглядів, переконань у суспільство. Безумовно, культура є духовним базисом суспільства, його потаємною суттю, надійною опорою, на якій вибудовується розвиток, виховання і навчання гідної особистості та нації в цілому. Як слушно зауважують М. Каган і В. Мараєв: людина і культура взаємообумовлені: людина творить культуру, а культура – людину. Тобто, культура існує не окремо від людини, а наскрізно пронизує її буття у світі, життєтворчість. Таким чином, культурологічний підхід має спрямувати едукативні впливи на молодих людей щодо їх духовного культурного зростання шляхом

присвоєння таких духовних цінностей як благо, істина, віра, совість, чуйність, гармонія, співчуття, неупередженість, духовні знання, самосвідомість, каяття, краса, мудрість, любов та їх прояву в усіх сферах життєдіяльності, а разом із тим відбуватиметься збагачення культури суспільства, народу, нації, людської цивілізації.

Дослідження порушеної проблеми крізь призму *системно-синергетичного підходу* (Л. фон Берталанфі, В. Буданов, В. Ігнатова, Е. Морен, О. Прокопенко, Т. Тюріна, А. Харківська, А. Чаговець, С. Шевельова, А. Шевцов) дає змогу усвідомити, на перший погляд, дуальну, проте правомірно цілісну тезу: освітній процес є інтегративним утворенням, що далеке від рівноваги, упорядкованості та збалансованості [51, с. 83], адже його складовою є людські ресурси, яким, як мінімум, властиві почуття, емоції, афекти, а відтак міжлюдські відносини мають у край нелінійний характер та прояви непередбачуваної поведінки індивідів [34, с. 162]. Справедливість такого бачення в сучасній науці завбачував ще автор загальної теорії систем Л. фон Берталанфі, який підкреслював, що система складається з елементів, які перебувають у взаємозв'язках, а тому, будь-яка система, з погляду дослідника – це більше, ніж проста сума її елементів, тобто йдеться про емерджентність – властивості та якості, що виникають завдяки організації та загальній єдності складових системи [272].

Отже, системно-синергетичний підхід забезпечує розгляд процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів як складноорганізованого системотвірного педагогічного явища, якому властива відкритість, нелінійність, нестабільність та самоорганізація [28]. При цьому, розробка цілісної інтеграційної моделі формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів із відображенням усіх зв'язків і взаємозв'язків її структурних складових з урахуванням системотворчих факторів, забезпечує функціонування даного процесу як у статичному, так і динамічному варіантах.

Аксіологічний підхід (І. Бех, В. Кремень, М. Роганова, Р. Сопівник, В. Тугарінов, А. Чаговець) покликаний значно посилити дію вищезазначених методологічних підходів завдяки реалізації ідеї про те, що цінності є смислотвірною основою людського існування, діяльності, дій, учинків, поведінки, а майбутні фахівці як унікальні біологічні, культурні та соціальні істоти є абсолютною цінністю в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти (виховання як його невід'ємної частини).

У контексті проблеми дослідження аксіологічний підхід детермінує спрямованість едукативних впливів на розкриття усіх потенціалів майбутніх учителів початкових класів, ствердження цінності іншої людини та самоцінності, задоволення життєвонеобхідних потреб людини, збагачення особистісного досвіду, інтеріоризацію цінностей молодими людьми (зокрема духовних, трансцендентних, моральних, гуманних, етичних, культурологічних, інтелектуальних, емоційних, педагогічних, соціальних), пробудження людського в людині, і, як результат – становлення високодуховної, високоморальної особистості, що мислить, діє, чинить, поводить відповідно до законів Істини, Добра і Краси.

Компетентнісний підхід (Т. Атрощенко, І. Бех, Н. Бібік, О. Дубасенюк, І. Єрмаков, Д. Мертенс, Г. Пономарьова, О. Пометун, О. Савченко, А. Харківська, А. Чаговець) у сучасних умовах реформи освітньої парадигми набуває особливого значення. Базуючись на здобутках педагогічної теорії та практики, можна стверджувати, що компетентнісний підхід має потужний потенціал задля гармонійного формування особистості майбутнього учителя початкових класів, адже, охоплюючи не лише когнітивну й операційно-технологічну, а й аксіологічну, мотиваційну, поведінкову та соціальну сфери особистості майбутнього фахівця [160; 281], він створює нові можливості задля посилення потенціалу особистостей (формування здатностей здобувачів вищої освіти протягом усього терміну навчання в закладі вищої освіти), а тому, безпосереднім результатом освітньої діяльності (виховна діяльність як невід'ємна складова) стає формування ключових компетентностей. Тобто,

даний підхід забезпечує ліквідацію розриву між когнітивним, діяльним та особистісним рівнями розвитку майбутнього фахівця [50, с. 89].

Також компетентнісний підхід продукує необхідність організації самостійної діяльності здобувачів вищої освіти, набуття соціального, духовного, морального досвіду, створення умов задля відчуття ними особистої відповідальності за результати навчання, виховання і розвитку, здійснення самооцінювання, саморефлексії, самоосвіти та самовиховання.

Обґрунтування методологічних підходів до формування досліджуваного явища дозволяє акцентувати на *закономірностях* процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів, що уможливить глибше усвідомлення істинних концептуальних основ формування досліджуваного явища та посилення виховного потенціалу освітнього процесу педагогічного вишу в даному напрямі. Осмислення закономірностей виховання забезпечить усвідомлення наявних істотних зовнішніх і внутрішніх взаємозв'язків, які продукують успішність формулювання мети виховання, яка є уявленням про результат формування особистості [225].

До сьогодні дослідниками В. Анісімовим, О. Грохольською, Н. Нікандровим провідні закономірності організації освітнього процесу було згруповано у шість груп: *структурні, системні, змістові, еволюційні, функціональні та історичні* [8]. Детальний аналіз запропонованої науковцями класифікації постулює, що формулювання закономірностей має відображати взаємообумовленість, взаємодоповнюваність і послідовність розкриття їх кореляційних зв'язків.

Очевидно, що пріоритетними закономірностями освітнього процесу педагогічних закладів вищої освіти щодо формування досліджуваного феномену є такі:

- цілісність процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх фахівців зазначеного профілю обумовлена наявністю міцних кореляційних зв'язків у тріаді «навчання – виховання – розвиток»

(едресація), що відображає одночасний розвиток свідомості, духовності й особистісних якостей;

- едресаційні впливи на особистість майбутнього вчителя початкових класів щодо формування гармонійних міжособистісних відносин будуть ефективним за умови узгодженої, скоординованої діяльності управлінсько-викладацького корпусу педагогічного закладу вищої освіти;

- формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх фахівців педагогічного профілю забезпечується завдяки модифікації освітнього процесу, а саме, змісту освіти, форм, методів і засобів виховного впливу на особистість крізь призму структурних компонентів досліджуваного явища (мотиваційного, когнітивного, афективного, інтеракційного), та організації багатосторонньої міжособистісної взаємодії його учасників;

- результативність формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів детермінована активністю, ініціативністю, підприємливістю суб'єктів освітнього процесу у виборі знань та їх осмисленні, участі у різних видах діяльності, самоосвіті та самовихованні.

Слід наголосити, що в аспекті практичного розв'язання порушеної проблеми визначені закономірності мають спиратися на вироблені українським народом та утверджені впродовж віків погляди, переконання, ідеї, ідеали, традиції, звичаї, прогресивні світові педагогічні надбання, загальнолюдські, суспільні, духовні, культурні, соціальні цінності, такі як ідеал, добро, краса, істина, чесність, совість, людська гідність, справедливість, людяність, освіченість, толерантність, людина як цінність та всі інші, які вочевидь можливо виховати в майбутнього учителя початкових класів в освітньому процесі педагогічного ЗВО [93].

Як відомо, із закономірностями тісно пов'язані *принципи*, адже це ті провідні ідеї, вихідні положення, загальні регулятори діяльності, які є основоположною платформою досягнення результативності едресаційних впливів на молодих особистостей [135, с. 188]. У принципах утілюються науково усвідомлені норми, вимоги суспільства до примноження та трансляції

культурного, творчого, духовного, морального, гуманного, соціального розвитку особистостей в освітньому процесі закладів освіти.

Розглядаючи формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів крізь призму посилення едукативних впливів на особистість, при організації цього процесу доцільно керуватися *загальнодидактичними принципами* (науковості, системності і послідовності, доступності, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності, посильності і міцності засвоєння знань, формування умінь і навичок, індивідуального підходу, емоційності, органічної єдності теоретичної і практичної підготовки здобувачів вищої освіти, наочності, виховуючого навчання, індивідуалізації, проблемності, розвиваючого навчання, взаємодії (інтерації) викладача і майбутнього фахівця в освітньому процесі) [247], *принципами реалізації педагогічного процесу* (цілеспрямованості; комплексності різних видів діяльності; єдності вимог та поваги до особистості, естетизації студентського життя; ініціативності, самодіяльності, креативності здобувачів вищої освіти в педагогічному процесі; поєднання педагогічного керівництва з організацією спільної діяльності) [158], а також, *загальними принципами організації освітнього процесу щодо посилення його виховного потенціалу* (гуманістичної спрямованості, професійно-етичної вземовідповідальності, природовідповідності виховання, культуровідповідності, індивідуально-особистісного підходу виховання, творчої спрямованості виховного процесу, соціальної активності особистості, орієнтації на цінності й ціннісні міжособистісні відносини, діалогічності виховання, емоційності, незавершеності виховання, варіативності, колективності соціального виховання, духовності, єдності свободи і відповідальності людини, соціальної адекватності виховання, соціального гартування особистості, демократизації процесу виховання, естетизації студентського життя та вольової готовності до системи соціальних відносин) [135, с. 189–193].

На підставі ґрунтовного аналізу вищезазначених принципів, ураховуючи специфіку дослідницької проблематики, слід акцентувати на *спеціальних*

принципах організації процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх фахівців зазначеного профілю, що наведені в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Спеціальні принципи організації процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів

№ з/п	Принцип	Основна характеристика	Автор
1	2	3	4
1.	Диференціації понять «навчання», «виховання», «розвиток» і гармонійна єдність реалізації цих процесів	Відмова від взаємопідміни понять «навчання», «виховання», «розвиток», усвідомлення суті кожного із них і реалізація навчального (вплив на свідомість), виховного (вплив на духовність) і розвивального (вплив на особистісні якості) процесу щодо формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх фахівців зазначеного профілю в різнозначній мірі.	О. Вишневський [40]
2.	Реалізації педагогіки емпатуерменту	Мобілізація потенціалу, мотивування, натхнення особистостей на гуманні, високодуховні, моральні дії, учинки та поведінку в ситуаціях міжособистісної взаємодії; створення сприятливих умов задля прояву ініціативності, активності, ентузіазму здобувачами вищої освіти; відчуття ними задоволення від процесу міжособистісної взаємодії, впевненості у власних можливостях і силах, а також усвідомлення відповідальності за власні судження, учинки, дії, поведінку.	О. Ліннік [113]
3.	Гармонійного духовного, психічного, соціального і вітального становлення індивіда	Урахування в виховному процесі тенденції природного прагнення людини до відчуття гармонії як у внутрішньому світі, так і в зовнішньому.	О. Вишневський [40]
4.	Рефлексивної спрямованості едукатії	Передбачає розвиток суб'єктних характеристик особистості, формування здатності до аналізу (самоаналізу), критичності (самокритичності), оцінювання (самооцінювання), регуляції (саморегуляції), удосконалення (самовдосконалення).	О. Вишневський [40]

Дотримання зазначених принципів є основоположним фундаментом успішності формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів, за якими забезпечується розвиток мотиваційного, когнітивного, афективного й інтеракційного компонентів досліджуваного явища. Водночас, принципи мають реалізуватися комплексно, адже жоден окремо не діє.

Змістовний блок є поліструктурним, забезпечує впорядкованість і цілісність функціонування основних елементів структурно-функціональної моделі та визначає зміст процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів. Він представлений *змістом освіти (зміст професійної підготовки, зміст виховання, специфічний зміст)*, а також розкриває *етапи* його реалізації в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти.

Змістовими домінантами змісту освіти визначаємо: *зміст професійної підготовки*, що визначається «Професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» та «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»» [190], Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) [188], Освітньою професійною програмою спеціальності 013 Початкова освіта [159], *зміст виховання*, що детермінується Концепцією розвитку педагогічної освіти [189], Концепцією виховної роботи [93] *та специфічний зміст* – набуття цілісного комплексу уявлень, понять, суджень, цінностей, умінь, навичок, особистісних якостей відповідно до структурних компонентів конструкта гармонійні міжособистісні відносини.

Як засвідчує професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» та «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», діяльність фахівців зазначеного профілю передбачає організацію цілісного процесу навчання та виховання здобувачів початкової освіти шляхом формування в них ключових компетентностей (вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною, математична, компетентності в галузі природничих наук, інноваційність,

навчання протягом життя, екологічна, інформаційно-комунікаційна, громадянські та соціальні компетентності), світогляду, базисом якого є загальнолюдські, національні цінності, а також розвиток інтелектуального, творчого, тілесного, духовного потенціалів учнів, необхідних для успішної самореалізації в майбутньому [190]. Багатогранна постановка мети педагогічної діяльності вчителя початкових класів як вимоги до формування його особистості в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти продукує ескалацію уваги щодо розвитку його індивідуальних й особистісних якостей та всебічного виховання.

Із цих міркувань, особливої цінності набуває усвідомлення сутності загальних (універсальних) компетентностей, якими має володіти учитель початкових класів загальної середньої освіти. До спектра компетентностей, що наскрізно пронизують процес формування особистості майбутніх фахівців та значною мірою забезпечують успішність професійної діяльності, належать *громадянська* (здатність діяти свідомо, керуючись принципами моралі; толерантне ставлення до прав і свобод людини як громадянина; реалізувати свої права і дотримуватися обов'язків; усвідомлювати громадянські, суспільні цінності), *соціальна* (здатність до конструктивної міжособистісної взаємодії, працювати в команді, налагоджувати контакти з учасниками освітнього процесу), *культурна* (здатність цінувати національну культуру та виявляти повагу до неї, усвідомлювати багатоманітність і мультикультурність; бути носієм і транслятором національної культурної ідентичності), *лідерська* (здатність приймати ефективні рішення, відповідально ставитися до обов'язків, надихати інших на дії з метою досягнення спільної мети) та *підприємницька* (здатність до ініціативності та підприємливості; генерувати нові ідеї, творчо самовиражатися, виявляти проблеми та знаходити оптимальні шляхи їх вирішення). Формування вказаних компетентностей значно підвищує процес формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх фахівців, а тому вкрай важливо тримати орієнтир виховання на забезпечення їх формування в освітньому процесі педагогічного вишу [128].

У контексті дослідження слід наголосити і на зосередженні едукаційних впливів на майбутніх учителів початкових класів щодо їх розвитку як «мовних особистостей», тобто таких осіб, які мають культурно обумовлену ментальність, лінгвістичну інтуїцію, володіють мовними універсаліями, здатні адекватно використовувати мовні засоби в конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії та повноцінно існують у мовній культурі [88, с. 133].

Особливо гострої проблеми набуває формування особистості вчителя початкових класів, що здатна діяти в новітньому інформатичному середовищі, відповідно до вимог суспільства та вподобань учнів нової генерації. На переконання А. Харківської, розуміння організації глобальної мережі Інтернет, володіння алгоритмом роботи з Інтернет-ресурсами, усвідомлення їх призначення та можливостей збагатить теоретичні та методичні знання майбутніх фахівців педагогічної сфери [250]. Так, видається значимою організація індивідуальної, колективної, групової роботи з використанням гаджетів, соціальних мереж та глобальної мережі Інтернет у цілому. Доцільними будуть ділові переписки, складання смс-повідомлень, листування е-мейлом, створення рекламних відеороликів, пошук інформації, освітні онлайн-ігри, проведення фоточелленджів, створення та розміщення в соціальних мережах просвітницьких акцій тощо.

Зміст виховання продукується основними концептами виховної діяльності, такими як: національно-патріотичне, інтелектуально-духовне, громадянсько-правове, моральне, екологічне, естетичне, трудове, фізичне виховання. Уважаємо, що виховання майбутніх фахівців відповідно до вказаних напрямів і завдань посприяє розкриттю розумового, вольового, чуттєвого, тілесного, суспільного, креативного та духовного потенціалів особистостей, утвердженню загальнолюдських цінностей, поглядів, переконань, що безумовно сприятиме успішному формуванню гармонійних міжособистісних відносин, а тому, значно збагатить виховання майбутньої української еліти як біологічних, культурних, соціальних людських істот [177].

Перспективу успішності процесу духовного, морального, гуманного становлення особистості майбутнього фахівця зазначеного профілю і формування досліджуваного явища покликана забезпечити модифікація змісту освіти крізь призму *специфічного змісту*, що обумовлений структурними компонентами конструкта «гармонійні міжособистісні відносини» (мотиваційний, когнітивний, афективний, інтеракційний). Це забезпечить цілісність формування висококультурної, високодуховної, високоморальної особистості, яка з легкістю налагоджує контакти як у процесі навчання у закладі вищої освіти, так і під час професійної діяльності та рутинному житті. Водночас специфічний зміст має органічно розкриватися у змісті професійної підготовки та виховання, а також додатково транслюватися окремо.

Отже, трансляція управлінсько-викладацьким корпусом змісту освіти відповідно до *мотиваційного компонента* гармонійних міжособистісних відносин має бути орієнтована на усвідомлення майбутніми фахівцями власних потреб, цілей, того, до чого вони прагнуть, активізацію мотивації до пізнання самого себе, суб'єкта міжособистісної взаємодії, засвоєння різноаспектних теоретичних і практичних знань, до здійснення вчинків, дій і поведінки, що підпорядковуються морально-етичним законам. Водночас, слід забезпечувати розвиток гнучкості розуму, рішучості, ініціативності, підприємливості в ситуаціях міжособистісної взаємодії та спрямовувати виховні впливи на трансформацію загальнолюдських цінностей в особистісно значущі смисли людини (інтеріоризацію).

Показово, що на основі вищезазначеного процес пізнання майбутніми учителями початкових класів істини, об'єктивного світу, суб'єктів міжособистісної взаємодії, самого себе, водночас і встановлення та розвиток гармонійних міжособистісних відносин, відбуватиметься більш свідомо й активно. Реалізація змісту освіти крізь призму *когнітивного компонента* передбачає необхідність накопичення, усвідомлення й осмислення різноаспектних теоретичних і практичних знань задля збагачення загальної ерудиції, уявлень і понять про базові категорії культури, етики, моралі,

про біологічні, психологічні, індивідуальні особливості людини та зокрема зміст, структуру гармонійних міжособистісних відносин, їх роль у життєдіяльності майбутніх фахівців. Справедливість такого бачення зумовлена активізацією самостійної пізнавальної діяльності у процесі пізнання, стимуляцією мисленнєвих процесів вищого рівня та розвитком свідомості майбутніх учителів початкових класів у цілому. У результаті, в особистостей сформується цілісний образ об'єктивного світу, власна універсальна картина світу, яка стане культурним базисом становлення духовності, моральності, гуманності майбутньої української еліти.

Уключення змісту освіти, що відображає *афективний компонент* гармонійних міжособистісних відносин, у процес виховання продукує необхідність зосередження едукативних впливів адміністративно-викладацького складу закладу вищої освіти на розвиток емоційного світу молодих людей, емпатійності, толерантності, емоційної чутливості, пізнання нових граней емоційних переживань, набуття емоційного досвіду, мобілізацію вольових якостей особистості. Це забезпечить удосконалення персональної емоційно-чуттєвої сфери майбутніх учителів початкових класів, об'єктивність й адекватність прояву емоцій і почуттів відповідно до ситуації міжособистісної взаємодії та комфортну атмосферу спілкування в цілому

Справедливо стверджувати, що набуття вищезазначеного досвіду забезпечить істинний прояв найдуховніших, найморальніших, найгуманніших якостей майбутніх учителів початкових класів у ситуаціях міжособистісної взаємодії, конгруентності (відповідності, подібності) суджень, поглядів, переконань, учинків, поведінки молодих людей морально-етичним нормам і принципам. У цілому, міжособистісна взаємодія буде набувати діалогічного характеру, співробітництва, рівноправ'я позицій її учасників, що посприє комфортній атмосфері спілкування та виконання спільної діяльності і забезпечить формування *інтераційного компонента* гармонійних міжособистісних відносин. Відповідно до зазначеного слід зосередити увагу на оволодінні майбутніми вчителями початкових класів уміннями та навичками

ефективного спілкування, безкорисливих учинків, гуманної, морально, асертивної поведінки, досягнення компромісу, конструктивного розв'язання конфліктних ситуації тощо. За таких умов відбуватиметься розвиток індивідуальних, особистісних якостей, таких як витримка, оптимізм, взаємодопомога, доброзичливість, толерантність, стриманість, терпеливість, гідність та інших.

При цьому, видається принциповим реалізовувати зміст освіти поетапно, що забезпечить цілеспрямованість, логічність, поступовість, а отже, й успішність формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів. Основними *етапами є*:

- *мотиваційний* – передбачає спрямування едукативних впливів на усвідомлення значимості гармонійного буття у світі людей; стимулювання до активної участі в колективній, груповій, парній видах діяльності, ініціативності, самостійної пізнавальної діяльності; формування мотивації майбутніх учителів початкових класів до встановлення, підтримки та розвитку гармонійних міжособистісних відносин; розвиток гуманістичної спрямованості особистості у процесі міжособистісної взаємодії; прагнення до самовиховання, саморозвитку, самоосвіти;

- *дієвий* – продукує реалізацію специфічного змісту освіти; включення здобувачів вищої освіти у процес багатосторонньої інтеракції в освітньому процесі педагогічного ЗВО; залучення особистостей до співробітництва, активних, творчих, практичних видів діяльності; створення умов для формування свідомості, духовності, особистісних якостей, умінь та навичок відповідно до змісту гармонійних міжособистісних відносин та набуття позитивного досвіду встановлення, підтримки та розвитку таких відносин; сприяння самовихованню, самоосвіті, саморозвитку майбутніх фахівців;

- *оцінний* – охоплює оціночно-результативну діяльність з формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів, зокрема, здійснення самооцінки та саморефлексії здобувачами вищої освіти;

моніторинг, що передбачає чітку оцінку рівнів сформованості досліджуваного явища за кожним із критеріїв та, за необхідності, корекцію даного процесу.

Отже, практична реалізація визначених етапів дозволить успішно реалізувати процес формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів в цілому.

Організаційно-дієвий блок побудований відповідно до мети, завдань, теоретико-методологічних основ, змісту освітнього процесу та розкриває організацію і реалізацію процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти. Він охоплює *методичний інструментарій та засоби едукативного впливу* на свідомість, духовність та особистісні якості майбутніх учителів початкових класів, *форми організації освітнього процесу* педагогічного закладу вищої освіти, за допомогою яких реалізується зміст освіти (зміст професійної підготовки, виховання та специфічний зміст), а також *педагогічні умови*.

Відповідно до специфіки порушеної проблеми, складові організаційно-дієвого блоку виступають у модифікованій формі – ураховують діяльнісну природу людини, унікальний внутрішній світ кожного здобувача вищої освіти, їх біологічне, культурне, духовне, професійне та соціальне призначення.

Українською важливо, організовуючи освітній процес, добираючи методичний інструментарій та засоби впливу на майбутніх учителів початкових класів із метою формування гармонійних міжособистісних відносин, урахувати їх спрямованість на створення умов для відкритого спілкування, діалогу його учасників освітнього процесу; організацію інтеракції (багатосторонньої взаємодії) спільної (колективної, групової, парної), залучення майбутніх фахівців до спільної діяльності на засадах співпраці, співтворчості; духовний, культурний, моральний розвиток особистості; розвиток критичного мислення молодих людей; формування особистісної та діяльної рефлексії; розвиток емоційно-чуттєвого світу та мобілізацію вольових якостей; вироблення відповідних практичних умінь та навичок; створення ситуацій, де майбутні

фахівці матимуть можливість набувати досвіду та виявляти найморальніші, найдуховніші, найлюдяніші якості; можливість саморозвитку, самовдосконалення особистості, її звернення до внутрішнього єства задля досягнення гармонії у процесі діяльності. Відтак якнайкраще забезпечуватиметься функціонування та динаміка виховної роботи в контексті дослідження.

За таких умов принципово змінюється система ролей: здобувач вищої освіти – свідомий суб'єкт освітнього процесу, а викладач – фасилітатор, що спрямовує, підтримує та надихає особистість на дії відповідно до законів Істини, Добра і Краси. Тобто, ці два світи – світ викладача та світ майбутнього учителя початкових класів – мають дійти точки консенсусу в існуванні. Ідеться про те, що досить важливим є характер міжособистісних відносин у площині «викладач – здобувач освіти» для успішності організації виховного процесу та його результатів у контексті проблеми дослідження [185]. Справедливим буде в даному плані сприяти взаємодії викладачів та майбутніх фахівців, їх співпраці, обміну досвідом, залучати до спільної творчої діяльності, майстер-класів, проектної діяльності, практичних вирішень завдань, неформальних зустрічей спілкування тощо.

Серед перспективного *методичного інструментарію*, що здатен практично вирішити окреслені завдання, слід виділити: активні й інтерактивні методи, освітні, творчі, соціальні проекти, ігрові методи, метод екстраполяції (передбачення майбутнього, наслідків суджень, учинків, дій, поведінки), кейс-метод, методи розвитку критичного мислення, гейміфікації, квести, тренінгові вправи, взаємо- та самооцінювання, педагогічні спостереження, рольові гармонізації, метод модерації тощо. Усі вони орієнтовані на активну творчу, дослідницьку, практичну, пошукову діяльність особистості, колективну, групову та парну взаємодію, що своєю чергою забезпечить успішне формування індивідуальних, особистісних, професійних якостей, умінь, навичок і гармонійно розвиненої особистості в цілому.

Підсилюється успішність формування гармонійних міжособистісних відносин і адекватним добром *засобів виховного впливу на свідомість, духовність та розвиток особистісних якостей* майбутніх учителів початкових класів. Це ті засоби, що сприяють розкриттю культурологічного, естетичного потенціалу студентської молоді, викликають емоційно-позитивні реакції на прекрасне та негативні – на потворне, збагачують художнє сприйняття світу, дарують естетичну насолоду тощо. Отже, слід залучати майбутніх учителів до мистецької діяльності, співтворчості, прочитання книг, прослухування музичних творів, споглядання прекрасного, взаємодії з природою, вивчення народного ужиткового мистецтва тощо.

Також необхідно акцентувати на суттєвій участі у сприянні формуванню сучасної творчої особистості *інформаційних* (художня література, різнопланові посібники, практикуми, підручники, енциклопедії, книги, освітні платформи, що транслюють знання тощо), *наочних* (предмети образотворчого мистецтва, таблиці, ілюстрації, інфографіка, комікси, ментальні карти, схеми, графіки, картограми, слайд-шоу тощо) і *мультимедійних* (Інтернет-ресурси, освітні відео, буктрейлери, мультимедійні презентації, інтерактивні презентації, віртуальні екскурсії, застосунки, тощо) засобів навчання та виховання.

Розглядаючи процес формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів крізь призму посилення виховного потенціалу освітнього процесу закладів вищої освіти, слушно наголосити на необхідності *модифікації форм організації освітнього процесу*. Як відомо, структура освітнього процесу педагогічного закладу є сталою й універсальною і включає аудиторні заняття, позааудиторну роботу, самостійну роботу здобувачів вищої освіти, педагогічну практику та самовиховання майбутніх фахівців, у яких має наскрізно реалізовуватися зміст освіти, виховання та, безпосередньо, гармонійних міжособистісних відносин. За реалізації процесу формування досліджуваного явища особливого значення набуває їх удосконалення в напрямі сприяння вихованню світоглядної культури особистості, трансформації її духовних, моральних, педагогічних, соціальних

цінностей в особистісно значущі смисли, розкриттю внутрішніх потенціалів молодих людей, розвитку самосвідомості, духовному самовихованню, накопиченню культурного, соціального досвіду та позитивного досвіду міжособистісних відносин.

При організації *аудиторних занять* слід обирати оптимальні форми діяльності, які мають більшою мірою виховний потенціал впливу на майбутніх учителів початкової школи. Відповідно, такі форми роботи покликані не лише забезпечити розкриття інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців, а й усесильно сприяти збагаченню духовної, соціальної, естетичної, моральної свідомості. Так, процес виховання майбутніх учителів початкової школи під час аудиторних занять вимагає переходу від монологічного викладу готової інформації педагога й організації індивідуальної самостійної роботи здобувачів вищої освіти до створення сприятливих умов задля активного спілкування, співпраці, співтворчості, колективного пошуку вирішення проблеми та, у цілому, формування особистісних, фахових і життєвонеобхідних умінь і навичок майбутніх педагогів, набуття позитивного соціального, духовного, культурного досвіду.

До найбільш значущих форм аудиторної роботи, що сприяють формуванню гармонійних міжособистісних відносин, належать інтерактивні лекційні, семінарські та практичні заняття, редуційовані лекції, лекції-діалоги, семінар-бесіду, семінари «круглий стіл», тренінгові заняття, воркшопи, освітні квести, дослідницькі лабораторії, змагання тощо. Такі аудиторні заняття підвищують пізнавальну активність особистостей; надихають молодих людей на дії; сприяють формуванню навичок критичного мислення, рефлексії, співпраці, співтворчості, ефективного спілкування, асертивної поведінки, саморегуляції емоційних реакцій та поведінки; розкривають внутрішні потенціали особистості; забезпечують умови задля прояву духовності, людяності, моральності в діях, учинках та поведінці майбутніх учителів початкової школи.

Особлива місія в дослідницькому полі покладена на *позааудиторну роботу*, яка є потенційною платформою для розкриття та реалізації духовного, соціального, природного потенціалу молодих людей, самоактуалізації, набуття соціального досвіду, збагачення загальної та професійної культури особистості, тобто, задоволення тих потреб, які не задовольняються в процесі аудиторної роботи [12]. Під час позааудиторної діяльності майбутні фахівці мають можливість взаємодіяти не лише в межах навчальної групи з викладачами освітніх компонентів, але й з іншими учасниками освітнього процесу (інші здобувачі освіти факультетів та науково-педагогічні працівники, куратори, адміністрація, культурні організатори, студентська рада, студентське містечко, представники соціально- психологічної служби та інші). Це, своєю чергою, значно розширює спектр контактів і досвід гармонійних міжособистісних відносин.

Позааудиторними видами діяльності, що сприяють формування гармонійних міжособистісних відносин є: наукові студентські гуртки, творчі групи, інноваційні кураторські години, екскурсії, концерти, фестивалі, конкурси, командні змагання, розважальні спортивні та тематичні заходи, рольові ігри, зустрічі з провідними фахівцями, педагогічні семінари, майстер-класи, круглі столи, флешмоби, проекти, різноманітні просвітницькі та благодійні акції, експедиції, творчі вечори, літературні кав'ярні тощо.

При цьому Л. Белова [17] наголошує, що організація позааудиторна діяльності має базуватися на таких засадах, як добровільна участь, свобода вибору; комфортна позитивна атмосфера; спрямованість на виконання спільної діяльності, відкрите спілкування; пробудження активності, ініціативності особистостей; урахування інтересів, поглядів майбутніх фахівців; гнучкість змісту, форм, методів позааудиторної роботи діяльності; створення ситуацій міжособистісної взаємодії, максимально наближених до природних умов; відсутність тиску, примусу; можливість розкриття внутрішнього духовного, морального, гуманного потенціалу особистості; сприяння саморозкриттю,

самовдосконаленню, самореалізації здобувачів вищої освіти, незалежно від успіхів у навчанні.

Принагідно відзначити рольову значимість куратора (наставника) студентських груп як агента змін в організації позааудиторного процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи. Діяльність кураторів академічних груп передбачає наскрізний супровід процесу формування особистості майбутніх фахівців протягом усього терміну навчання, шляхом реалізації організаційної, індивідуальної роботи, роботи з активом групи, студентським колективом, викладачами, батьками здобувачів освіти. Вони мають широкий діапазон можливостей для створення умов успішного формування особистості та виховного впливу на оволодіння майбутніми фахівцями необхідними знаннями, уміннями і навичками вчиняти, діяти, поводитися відповідно до законів Добра, Істини і Краси, розвиток індивідуальних якостей, таких як тактовність, толерантність, емпатійність, доброзичливість та, зокрема, навичок установлювати, підтримувати, розвивати гармонійні міжособистісні відносини у різних сферах життєдіяльності [81, с. 3]. При цьому діяльність куратора (наставника) має бути спрямована на організацію різнопланових колективних, групових заходів, таких як екскурсії до театру, у природу, неформальні години спілкування, інформаційні дайджести, участь у конкурсах, змаганнях, виставках, благодійних і просвітницьких акціях, спільних зустрічей із батьками, викладачами, тренінгів із залучення фахівців соціально-психологічної служби, що значно збагатить уявлення майбутніх учителів початкової школи про універсальну картину соціуму та гармонії у світі.

Також, у контексті досліджуваної проблеми слушно вказати на важливість організації емоційно-чуттєвої взаємодії майбутніх фахівців з природою, що є духовною, естетичною, творчою справою. Справедливість такого бачення зумовлена тим, що гармонійна взаємодія особистості з природою продукує виховання таких цінностей, як «згода», «співучасть», «жаль», «добро», «співробітництво» й інших, що пов'язані з любовно-творчим ціннісним ставленням до природи. Вони виступають протиположними цінностям

споживання (потворного) й справедливо є цінностями непрагматичної взаємодії людини з навколишнім світом (прекрасного) [135, с. 154]. Тож є очевидним, що виховання зазначених цінностей особливо важливе в контексті формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи. Відповідно, доцільно залучати здобувачів освіти до споглядання природних об'єктів, пізнання рідного краю, до усвідомлення проблем довкілля та пошуку шляхів їх розв'язання, емоційного пізнання світу природи тощо.

Органічно вплітається у процес формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів *самостійна робота здобувачів вищої освіти*, яка є однією зі складових освітнього процесу педагогічних закладів вищої освіти [178]. Особливо важливою є організація такої діяльності, яка б максимально сприяла формуванню інтелектуальної бази майбутніх учителів початкових класів із проблеми дослідження; збагаченню практичного досвіду співробітництва, партнерства, ефективного спілкування; розвитку та розкриттю творчого, морального, духовного світу особистості тощо, самовихованню.

У дослідницькому полі перспективними видами діяльності здобувачів вищої освіти під час самостійної роботи є ті, що передбачають збагачення уявлення майбутніх фахівців про категорії, принципи, зміст, норми етики, моралі та культури в цілому, розкривають творчий, емоційний, вольовий потенціал особистості, сприяють накопиченню фонду спеціальних практичних і теоретичних знань (різні аспекти гармонійних міжособистісних відносин), набуттю соціального досвіду. Водночас завдання мають передбачати їх виконання майбутніми фахівцями не лише індивідуально, а й завдяки об'єднанню здобувачів вищої освіти у творчі групи, малі групи, команди чи пари.

Сполучною ланкою процесу формування гармонійних міжособистісних відносин в освітньому процесі закладу вищої освіти та закладах освіти, де, безпосередньо, здійснюється професійна діяльність учителями початкової школи, є *педагогічна практика*. Її роль посилюється дуальними можливостями:

під час педагогічної практики майбутні фахівці мають змогу набути досвіду встановлення, підтримки та розвитку гармонійних міжособистісних відносин з іншими категоріями осіб і, одночасно, транслують набутий уже раніше досвід у маси учасників освітнього процесу початкової школи.

У реальних умовах професійної діяльності, спілкуючись з адміністрацією, досвідченими вчителями, вразливими учнями та їхніми вимогливими батьками, під час педагогічної практики майбутні вчителі початкової школи мають можливість виявляти свої духовні, моральні, гуманні надбання, знання та вміння налагоджувати міжособистісні відносини і вивищувати їх до гармонійних, та, при цьому ж, набувати досвіду встановлення таких відносин.

Особливого значення набуває те, що професійна діяльність учителя початкової школи передбачає взаємодію з вразливими особистостями учнів, що легко піддаються впливу та змінам. Тож, під час педагогічної практики здобувачі освіти набувають досвіду взаємодії з молодшими школярами, оволодівають уміннями та навичками створення умов безпечного, сприятливого, діалогічного, творчого середовища, де відбувається формування та вивільнення індивідуальних, унікальних якостей кожної маленької особи [205, с. 98; 286, с. 87]. Безумовно, спілкування з учнями – емоційно насичене, піднесене, чуттєве, непідробне і це не може не надихати на щирість, доброзичливість, толерантність, емпатійність, які є важливими складовими гармонійних міжособистісних відносин. Так відбуватиметься розвиток емоційно-чуттєвої та мотиваційної сфери майбутніх фахівців, вони відчуватимуть натхненність до самовиховання, самовдосконалення, а процес особистісного та професійного становлення, удосконалення ідентифікації власного «Я» з гармонійно сформованим фахівцем обраного спрямування буде успішним.

Перспективним у формуванні особистості майбутніх учителів початкової школи є *самовиховання*, яке нерозривно пов'язане з едукативним процесом закладу вищої освіти. Відповідний процес повною мірою створює умови для вільного розвитку особистості, реалізації наукових і творчих здібностей,

удосконалення природного, культурного та соціального потенціалу здобувачів вищої освіти [92]. У процесі самовиховання формується світогляд особистості, соціально важливе й об'єктивне ставлення до себе, світу та інших у всіх сферах відносин особистості й суспільства [129, с. 139].

Особливо значущим видається сприяння цілеспрямованій роботі майбутніх фахівців зазначеного профілю над самопізнанням, самовдосконаленням індивідуальних якостей і властивостей, засвоєнням молодими людьми культурного, духовного, морального досвіду в дусі загальнолюдських цінностей, традицій, творчих пошуків, усвідомленням наукових тенденцій [161, с. 21]. Це покликано забезпечити комфортне входження особистостей у світ людей у процесі життєдіяльності та допомогти визначити індивідуальну траєкторію життєвого шляху з метою досягнення гармонії як у внутрішньому світі, так і поза його межами.

Грунтовне вивчення та критичний аналіз напрацювань Н. Діри [226], В. Лозової [115], О. Пехоти [172], Р. Сопівника [294], І. Сопівник [294], Г. Троцько [115], А. Харківської [248], А. Чаговець [254] дозволяє стверджувати, що успішність формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи посилюється за умови врахування сукупності *оптимальних педагогічних умов*.

А. Харківською було проаналізовано наявні дефініції поняття «педагогічні умови» в науковій літературі та подано узагальнені характеристики: обставини, що здатні як прискорювати, так і гальмувати процеси формування та розвитку педагогічних явищ, особистості; штучно створене середовище, що відображає єдність взаємопов'язаних психологічних, організаційних та педагогічних чинників задля отримання максимального педагогічного ефекту без суттєвих матеріальних затрат і зусиль; особливі вимоги організації освітнього процесу, які продукують цілісність і результативність едукативних впливів на особистість з метою всебічного гармонійного розвитку; синергетичний комплекс чинників, уключених в освітній

процес задля підвищення його ефективності; сукупність об'єктивного потенціалу просторового середовища, змісту, форм, методів, видів діяльності, засобів, що забезпечують ефективну організацію освітнього процесу; низка узгоджених, координованих заходів, що сприяють створенню атмосфери співробітництва між учасниками освітнього процесу та досягненню ними відповідного позитивного результату діяльності [248]. Водночас, педагогічні умови мають підпорядковуватися певним вимогам, зокрема, системному характеру, чіткій структурованості, здатності забезпечувати та відображати взаємозв'язки між структурними елементами, відтворенню специфіки контексту їх застосування, забезпеченню гармонійного формування особистості [11].

Особливо ціннісними є погляди Н. Діри, І. Сопівник, Р. Сопівника, які дозволяють під педагогічними умовами розуміти штучно створену та цілеспрямовано включену оптимальну сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених чинників, форм, методів, видів діяльності та засобів едукативного впливу на свідомість, духовність, особистісні якості майбутніх учителів початкової школи, що безпосередньо пов'язані з організацією освітнього процесу в закладі вищої освіти щодо сприяння формуванню (навчанню, вихованню, розвитку) гармонійних міжособистісних відносин молодих людей та забезпечують досягнення виховної мети.

Очевидно, що за організації процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи необхідно враховувати наявні в сучасній науці умови успішного формування особистості в освітньому процесі (виховання як невід'ємна його складова) педагогічних закладів вищої освіти та ті, що конкретно сприяють підвищенню рівня сформованості досліджуваного явища у здобувачів вищої освіти. Також, добираючи педагогічні умови, слід зважати на їх здатність посилювати цілісний педагогічний вплив на формування в майбутніх учителів початкової школи мотиваційно-ціннісного, духовно-пізнавального, емоційно-вольового та поведінково-дієвого компонентів гармонійних міжособистісних відносин.

Серед педагогічних умов, що значно підвищують успішність формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів, доцільно виділити наступні:

- опанування майбутніми фахівцями досвіду вітагенної освіти;
- формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів у процесі різнопланової спільної діяльності.

Практичне значення визначених педагогічних умов полягає у наступному: по-перше, вітагенна освіта детермінує органічне поєднання процесу пізнання й діяльності з розв'язанням життєво-значущих проблем майбутніх фахівців, актуалізацію їх життєвого досвіду, інтелектуально-психологічного потенціалу в освітніх (зокрема, виховних) цілях, усесильне сприяння засвоєнню особистостями такої інформації, яка є життєво необхідною, практично значущою, самодостатньою життєвою цінністю і являє собою сплав думок, суджень, емоцій, почуттів, ставлень, учинків, дій, «прожитих» молодими людьми [98, с. 12], що, своєю чергою, забезпечує набуття майбутніми фахівцями досвіду гармонійних міжособистісних відносин, який закарбовується в резервах довготривалої пам'яті й завжди знаходиться у стані мобілізації, тобто активності й готовності до самоактуалізації в процесі життєдіяльності; по-друге, включення особистостей у різнопланову спільну діяльність уможлиблює максимальну успішну трансформацію зовнішнього впливу у внутрішню особистісно значущу позицію молодих людей, і чим вищий ступінь спільності в діяльності, різноманітніші за своєю структурою кооперативні, групові, парні форми організації діяльності студентської молоді, тим інтенсивніше відбуваються процеси формування колективу, а тому, тим різноманітнішими та змістовнішими будуть зв'язки учасників міжособистісних відносин, що в цілому сприяє становленню морального, духовного, культурного ядра для зародження гармонійних міжособистісних відносин, а також набуття досвіду встановлення, підтримки та розвитку таких відносин у різних сферах життєдіяльності.

Отже, за урахування вищезазначених педагогічних умов, у майбутніх фахівців формується та розвивається мотиваційний, ціннісний, когнітивний потенціал; розширюється емоційно-ціннісна сфера, а поведінково-дієва – набуває прояву найморальніших, найдуховніших, найгуманніших якостей особистостей у процесі міжособистісної взаємодії. Завдяки цьому майбутні вчителі початкових класів спроможні успішно встановлювати гармонійні міжособистісні відносини у процесі життєдіяльності, а результатом є позитивна динаміка рівнів сформованості гармонійних міжособистісних відносин у здобувачів вищої освіти.

Діагностично-коригувальним блоком визначаються *критерії* (мотиваційно-ціннісний, духовно-пізнавальний, емоційно-вольовий, поведінково-дієвий), їх відповідні показники та *рівні* (високий, середній, низький) сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів, на основі яких відбувається оцінювання та установлення результату експериментального впровадження структурно-функціональної моделі, а також *діагностичний інструментарій*, власне за допомогою якого відбувається експериментальна перевірка ефективності імплементації моделі в освітній процес педагогічного закладу вищої освіти.

За умови діагностування високого рівня сформованості досліджуваного явища у майбутніх фахівців на основі одержаних результатів експериментального дослідження буде досягнуто очікуваного *результату* впровадження структурно-функціональної моделі – позитивна динаміка сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів. Якщо ж результати педагогічної діагностики засвідчують середній чи низький рівні сформованості досліджуваного явища у респондентів, то передбачається корекція одержаного результату шляхом перегляду, привнесення змін, удосконалення окремих етапів даного процесу.

Розроблена структурно-функціональна модель сприяє усвідомленню того, як має реалізовуватися процес формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів. Максимальна імплементація

такої структурно-функціональної моделі в освітній процес педагогічного закладу вищої освіти забезпечить високу ефективність формування свідомості, духовності й особистісних якостей майбутнього фахівця зазначеного профілю, розкриття інтелектуального, волевого, чуттєвого, тілесного, соціального, креативного, духовного, культурного потенціалів, набуття позитивного життєвого досвіду, поступову трансформацію механізму формування гармонійних міжособистісних відносин молодих людей із зовнішнього процесу керування у внутрішній процес саморозвитку, самовиховання, самоосвіти, саморефлексії, саморегульованості та самокерованості.

Справедливим буде зауважити, що запропонована модель не є завершеною і може доповнюватися й удосконалюватися відповідно до реалій освітньої парадигми на тому чи іншому етапі її розвитку.

У контексті наукового дослідження, продовжувачит розглядати зазначену проблему наукової розвідки, логічним буде здійснити наукове обґрунтування моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

4.3. Наукове обґрунтування моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів

Перед закладами вищої освіти, що готують майбутніх учителів початкової школи, нині постали завдання цілеспрямованого розвитку найвагоміших професійно важливих якостей педагога, залучення здобувачів вищої освіти до активних способів засвоєння соціального, наукового, культурного та педагогічного досвіду з метою використання його в подальшій освітній діяльності з учнями [132, с. 108].

Упровадження ідей гендерної освіти в систему фахової підготовки здобувачів вищої освіти, розробці необхідного методологічного та методичного

базису як специфічної форми професійної підготовки особистісних, професійних якостей майбутнього вчителя, впливу особистості вчителя як засобу трансформації та моделювання соціокультурних відносин в оточенні групи учнівського колективу дає змогу визначити чинники впровадження нового наукового знання майбутніх учителів:

- сучасна навчально-професійна підготовка майбутнього вчителя вимагає нового сприйняття положення та соціокультурної ролі чоловіків та жінок;

- наявність гендерної культури у майбутнього вчителя, як суб'єкта формування світогляду майбутніх громадян, дозволяє обрати структурно-функціональну модель формування гендерної ідентичності школярів [166, с. 9–41].

У процесі виховної роботи зі школярами вчитель повинен володіти гендерною культурою, адже від його виховних траєкторій залежить можливість реконструкції традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі, осмислення й створення умов для максимальної самореалізації й розкриття здібностей дівчаток та хлопчиків у процесі педагогічної взаємодії [116, с. 101].

У вирішенні завдань розробки моделі формування готовності майбутніх учителів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів було враховано позиції провідних українських учених (Т. Говорун, В. Кравець, І. Кльоцина, Л. Міщик, І. Мунтян та інших) щодо необхідності вирішення таких актуальних завдань:

- проведення гендерного аналізу концепції, змісту і методичного забезпечення процесу професійного навчання й виховання майбутніх фахівців;

- включення в навчальні тексти більшого обсягу інформації про гендерний внесок у розвиток суспільства, науки, освіти і культури;

- підвищення гендерної культури науково-педагогічних кадрів закладів вищої освіти [36, с. 158–159].

Установлено, що окремі аспекти вирішення проблеми формування готовності до виховання культури гендерних відносин розкрито у працях, що торкаються питань гендерного виховання, професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення гендерного виховання.

Зокрема актуалізація проблеми гендерного виховання молодого покоління, необхідність зміни парадигми в дослідженні особливостей цього процесу, а також організації спеціальної підготовки до цього виду професійної діяльності педагогічних працівників знайшла відбиток у працях українських науковців (М. Воровка, С. Вихор, Т. Говорун, О. Гончаренко, І. Зверєва, Я. Кічук, В. Кравець, Г. Лактіонова, Л. Міщик, Л. Смоляр, О. Цукор та інші) та російських учених (С. Айвазова, Н. Давидова, О. Здравомислова-Стоюніна, Т. Журженко, Т. Кліменкова, І. Кон, Г. Сілласте, Л. Штильова та інші). Натомість питання формування готовності до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів не отримали належного висвітлення у педагогічних джерелах [33].

У процесі розроблення моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів цілісність виступає інтегральною якістю взаємодії всіх блоків (концептуально-цільового, змістового, організаційного, методичного, контрольного-оцінного та результативного) під час формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

Метою структурно-функціональної моделі є підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів. Гендерна культура здобувачів вищої освіти як індивідуальна характеристика, перебуваючи у центрі уваги багатьох дослідників, визначається як особливий спосіб оформлення ними своєї життєдіяльності, зумовлений їхнім прагненням до максимальної реалізації своїх сил і здатностей як представників певної соціальної статі, що проявляється через комплекс відповідних інтелектуальних, ціннісно-змістових

і поведінкових характеристик їхньої особистості, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів і смаків, що визначають вибір адекватної стратегії гендерної ідентичності, засвоєнні цінностей, норм і правил статевої поведінки в соціальній, професійній і побутовій сферах діяльності [57].

Саме тому мета формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів має конкретизуватися в таких завданнях:

- формування системи знань з гендерного виховання;
- формування гендерно професійних умінь;
- формування професійно важливих якостей щодо здійснення гендерно-виховної діяльності.

Реалізація формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів забезпечує такі функції:

- 1) організаційну – створення сприятливих умов для виховання культури гендерних відносин у молодших школярів;
- 2) інформативну – передача інформації, забезпечення історичної спадкоємності, соціального досвіду;
- 3) прогностичну – визначення напрямів освітньої діяльності, цілей і задач на кожному етапі, прогнозування її результатів.

Одночасно з цим формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів слід розглядати як цілісну, динамічну систему, що реалізується відповідно до мети, завдань і принципів підготовки фахівців. За такого підходу система професійної підготовки отримує продуктивні механізми реагування на зовнішні вимоги щодо ефективності її функціонування, характеристичних ознак результатів професійної підготовки тощо. При цьому ефективність системи підготовки вчителя визначається ступенем її відповідності вимогам суспільства, структурі

та змісту освітньої підготовки сучасного вчителя, оптимальною відповідністю професіограмі тощо [29].

Феномен цілісності вивчається у межах системного підходу, який широко застосовується як спосіб вивчення, аналізу й узагальнення педагогічних фактів і явищ (роботи А. Арсенєва, В. Афанасьєва, Ю. Бабанського, В. Ільїна, Ю. Конаржевського, Ф. Корольова, А. Кузнецова, Б. Лихачова, Л. Новикової, В. Садовського, Ю. Сокольнікова та інших).

Відповідно до поглядів І. Зязюна [61, с. 19–30.], В. Ільїна [62], В. Краєвського [109], К. Ушинського [174, с. 171] та інших, цілісність є синтетичною якістю освітнього процесу, що характеризує вищий рівень його розвитку, результат свідомих дій суб'єктів, що функціонують у ньому.

Специфічні характеристики змісту поняття готовності до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів указують на доцільність поєднання положень системного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, культурологічного, гендерного підходів.

Системний підхід забезпечує формування системного погляду на світ, який бере за основу ідеї цілісності, складної організованості досліджуваних об'єктів та їх внутрішньої активності й динамізму.

Аналіз наукової літератури показав, що термін «система» використовується в різних значеннях. Український педагогічний словник дає таке тлумачення: «Система – це комплекс елементів, що знаходяться у взаємодії, це різноманіття об'єктів разом з відношеннями між об'єктами та їх атрибутами» [43]. Системний підхід трактується як «напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем» [43].

Функціональний аспект системного підходу має на меті розкрити механізм внутрішнього та зовнішнього функціонування системи.

Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різних типів зв'язку та поєднання їх у єдину теоретичну картину. Системою можна розглядати будь-яку

пізнавальну діяльність, а її складниками є суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета, умови, в яких вона перебуває. Складники системи – підсистеми – можна розглядати як самостійні системи [143].

Разом із тим науковці уточнюють, що система – це певний об'єкт вивчення, якому притаманні цілісність або який розглядається як єдине ціле. Об'єкт може бути матеріальний (реальний), абстрактний, а може бути сукупний (матеріальні й абстрактні утворення) [77, с. 257–259].

Аналіз наукової та філософської літератури дає підстави виокремити головні риси поняття «система»: *цілісність, єдність елементів, комплексність, упорядкованість розташування та взаємопов'язаність її складових частин*, які необхідно враховувати при розробці структурно-функціональної моделі.

За твердженням М. Артюхова, системний підхід дає змогу не тільки одержати знання про пізнаваний об'єкт, про його індивідуальні властивості та характеристики, але й розкрити його внутрішню структуру, показати його місце й роль у більш широкій системі, його зв'язки із зовнішнім середовищем. Такий підхід перетворює одномірні знання, прив'язані до однієї системи координат, у знання багатомірні, що розкриваються в різних системах координат [5, с.76].

Згідно із твердженням науковців підготовка майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів розглядається як цілісна система, компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, форми і результати навчання. Зазначені компоненти системи взаємопов'язані та взаємообумовлені, тому зміна одного чи кількох компонентів може вплинути на характер усієї системи підготовки майбутніх учителів.

Отже, системний підхід – це важливий методологічний засіб наукового пізнання. Саме він дає змогу здійснити поділ складних явищ дійсності на частини або елементи, визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, взаємопідпорядкувати елементи системи і їх взаємодію. Саме він реалізує на практиці принцип цілісного розгляду явищ у взаємозв'язку [187].

Для теоретичного обґрунтування побудови моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів положення системного підходу забезпечують розкриття цілісності об'єкта, виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта, зведення їх до єдиної теоретичної картини (А. Авер'янов, В. Афанасьєв [8], І. Блауберг, М. Каган [87], В. Садовський [159], Е. Юдін [189] та інші). Передбачається визначення складу, структури організації елементів; виявлення зовнішніх зв'язків системи та її ролі серед інших; аналіз діалектики структури та функцій системи; визначення закономірностей та тенденцій розвитку системи.

На думку дослідників системного підходу, елементи об'єктів системи є комплексом різних із функціонального погляду підсистем чи блоків, тому кожен блок має нести відповідну інформацію на запитання, що виникають при моделюванні систем. У зв'язку з тим, що готовність до виховання культури гендерних відносин розглядається як педагогічна система, при її розробці необхідно керуватися основними положеннями теорії структурно-функціонального інваріанта педагогічної системи.

У реалізації організаційної функції в процесі виховання культури гендерних відносин майбутній учитель стикатиметься із особистісно зумовленими реакціями вихованців на зовнішні впливи. У зв'язку з цим у виборі методів і засобів реалізації процесу виховання культури гендерних відносин у молодших школярів необхідно спиратися на положення особистісно-орієнтованого підходу в освіті. Як зазначає О. Савченко, у системі особистісно орієнтованої освіти молодого покоління важлива роль належить педагогу, «якому необхідно відійти від навчально-дисциплінарної моделі й переорієнтувати педагогічний процес на головне – «особистість» [156].

Аналіз наукових досліджень особистісно орієнтованого підходу свідчить, що в даному аспекті існує кілька напрямків: розкриття «парадигмальної формули» сучасного гуманістичного підходу (І. Зязюн, С. Подмазін, А. Маслоу та інші); забезпечення сприятливих умов формування людини як унікальної особистості (Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех [14], О. Киричук, О. Кононенко,

М. Левківський, В. Сухомлинський та інші); визначення психолого-педагогічних вимог до реалізації особистісного підходу в навчанні (К. Абульханова-Славська, Ю. Бабанський [9], В. Давидов, О. Пехота [138], Л. Проколієнко та інші); розробка форм особистісно-орієнтованого підходу до навчання (В. Андреев, О. Барабанщиков, Л. Деркач, І. Зимня, О. Савченко, І. Унт, М. Феденко та інші); забезпечення умов особистісно-орієнтованого навчання та виховання (В. Рибалка, В. Суриков, І. Якиманська та інші).

Особистісно-орієнтований підхід [15, с. 197] спрямовує до врахування гендерних, вікових, індивідуально-психологічних особливостей та можливостей психічної діяльності кожного учня, що сприяє формуванню культури гендерних відносин у молодших школярів.

Особистісно орієнтований підхід розглядається А. Растригіною також як принцип синтезу спрямованої педагогічної діяльності навколо її головної мети – виховання людини. Сенс цього принципу полягає в тому, що жодні зміни в життєдіяльності людини не можуть бути пояснені без розуміння їх місця та ролі в самореалізації особистості [154], як принцип свободи людини в освітньому процесі в сенсі вибору нею пріоритетів, освітніх «маршрутів», формування власного, особистісного сприйняття змісту, що вивчається (особистісного досвіду) [10].

Реалізація особистісно орієнтованого підходу має забезпечувати усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи власної здатності до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів, формування стійкої мотивації, ціннісних орієнтацій щодо педагогічної діяльності [137].

Цей підхід дає уявлення про сукупність цілеспрямовано створених умов, що визначають особистісно-орієнтоване освітнє середовище в закладах вищої освіти, яке забезпечує ефективний розвиток здобувачів вищої освіти та вироблення його оптимістичної спрямованості на вдосконалення культури гендерних відносин у молодших школярів незалежно від таких індивідуальних особистісних характеристик, як темперамент, характер, рівень емоційності, вразливість, здатність до співпереживання, стресостійкість, наполегливість, емоційна витримка, самовладання, самоконтроль тощо.

Особистісно орієнтований підхід дозволяє розглядати того, хто навчається в якості суб'єкта освітнього процесу та власного розвитку. Застосування даного підходу «ще більше підкреслює значимість і необхідність розвитку пізнавальної сфери людини (відчуття, сприйняття, пам'яті, мислення)» [164, с. 209].

Найбільш значущими є трактування цілей і завдань особистісного розвитку людини в умовах сучасного демократичного суспільства, які висловлював Е. Фромм «Розвиток особистості – це визнання й реалізація унікальних можливостей, які є в кожній людині» [178]. Люди, вважав автор, народжуються рівними, але різними. Із цих позицій повага до самотності людини, культивування унікальності, що відповідає її природі та високим моральним, духовним цінностям, вільний розвиток особистості, й на практиці означає непідвладність будь-якій вищій силі або меті, крім самовдосконалення, складають сутність і мету гуманістичного особистісно орієнтованого виховання.

Особистісно орієнтований підхід (І. Бех, Н. Савіна, С. Подмазіна, О. Савченко, С. Рубінштейн, Г. Назаренко) характеризується визнанням індивідуальності, самотності, самоцінності кожного учня, його розвитку не як колективного суб'єкта, а як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктним досвідом.

Особистісно орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку тощо. Його завданнями є:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності;
- максимально виявити, ініціювати, використати, «окультурити» індивідуальний досвід;
- допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, а не формувати попередньо задані якості;
- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, що дає змогу продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначити лінії життя [138, с. 15].

Окрім того, особистісно орієнтований підхід передбачає визначення педагогічних принципів формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

Використання положень *компетентнісного підходу* (роботи Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, С. Бондар, М. Вашуленка, І. Гудзик, Л. Коваль, О. Локшиної, О. Онопрієнко, О. Овчарук, О. Пометун, К. Пономарьової, О. Савченко, С. Трубачевої та ін.) пов'язано із закладеною в його основі спрямованістю освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетенцій особистості. Результатом такого процесу має бути сформованість інтегральної компетентності, що включає сукупність ключових компетентностей як інтегрованих характеристики особистості [75].

Дослідники компетентнісного підходу визначають компетентність ключовим, своєрідним «вузловим» поняттям, оскільки вона, по-перше, поєднує в собі інтелектуальний і діяльнісний складники освіти; по-друге, у понятті компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату» («стандарт на виході»); по-третє, ключова компетентність є інтегративною за природою, тому що вона містить низку однорідних чи близьких умінь і знань, що належать до широких сфер культури та діяльності (інформаційної, правової тощо) [22].

Аналіз дослідження питань гендерної культури показує, що виховання гендерної культури не передбачає формування механізмів спілкування та взаємодії між представниками різних статей, а лише обмежується формуванням системи знань про гендерні відмінності. Тобто гендерна культура характеризується фіксуванням уваги на власній статево-рольовій поведінці. У зв'язку з цим для ефективної комунікації, з урахуванням гендерних відмінностей, необхідно враховувати гендерні особливості партнерів у спілкуванні. Бути чоловіком і жінкою й проявляти це в гендерних відносинах – означає бути гендерно компетентною людиною в культурі гендерних відносин [95].

Із погляду О. Каменської, під *гендерною компетентністю вчителя* визначається вміння інтегрувати психологічні, педагогічні знання про сутність

гендерного підходу в освіті та реалізовувати гендерну стратегію в організації педагогічного процесу для розв'язання практичних завдань навчання, виховання, що забезпечують високий рівень професійного гендерного самопізнання вчителя [89, С. 44–49].

Гендерна компетентність учителя має велике значення в освітньому процесі для розвитку та формування індивідуальних особливостей особистості. Гендерна компетентність базується на ключових педагогічних компетентностях і являє собою сукупність засвоєних знань поняття «гендер», методики викладання з урахуванням гендерних особливостей, умінь реалізовувати гендерну стратегію в освітньому процесі, набуття професійно важливих якостей, таких як умотивованість, толерантність, обізнаність, культура взаємовідносин, рефлексивність [80].

Отже, гендерна компетентність є ключовою якістю, що ґрунтується на визначенні гендеру як структурної категорії в соціальному аналізі. Її розглядають як необхідні знання для визначення соціальних детермінантів у поведінці та взаєминах жінок і чоловіків, а також як уміння поводитися з цими детермінантами так, щоб для обох статей відкрилися нові можливості. Головним елементом гендерної компетентності є знання щодо соціального конструювання гендерних відносин та наявність у них ієрархії [35, с. 105].

Компетентність демонструє рівень досягнень особистості, її привласнений досвід, який постійно змінюється з розвитком особистості [106, с. 80]. Аналізуючи структуру компетентності Н. Павлик зазначає, що її складають знання, уміння, навички, ставлення, емоції, цінності, мотиви, потреби, цілі, поведінка [106, с. 77–87]. Гендерну компетентність І. Мунтян розглядає як новий, але найважливіший аспект гностичної складової професіоналізму діяльності й особистості сучасного студента та студентки, який покликаний сприяти досягненню гендерної рівності й демократії членів суспільства шляхом формування їхньої гендерної культури [126, с. 7].

Рівні сформованості гендерної компетентності майбутнього вчителя виражаються через систему критеріально-показникових ознак, зокрема: опорою на вихідні гендерні принципи в педагогічній діяльності, здатністю здобувача

вищої освіти демонструвати моральну гнучкість і шукати адекватне рішення в незапланованих ситуаціях, готовністю бачити нестандартний індивідуальний варіант поведінки тощо [75].

Розвинена гендерна культура та сформована гендерна компетентність є передумовою виховання культури гендерних відносин.

Інтегративний підхід до формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин є одним із важливих сучасних підходів. Упровадження інтеграційного підходу в професійну підготовку майбутніх фахівців початкової школи, спрямована на виявлення єдності, цілісності та взаємодії компонентів їх професійної компетентності. Інтегративний підхід створює умови для формування у майбутніх учителів початкової школи уміння використовувати науковий зміст освітніх компонентів у якості методологічного засобу для встановлення широких зав'язків між своєю професійною компетентністю і вибору особистісно-значущих життєвих цінностей.

Виходячи з аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури (Л. Гриценко, В. Загвязінський, І. Козловська, М. Пак), можна дійти висновку, що процес інтеграції в освіті потрібно розглядати як взаємовплив та взаємозв'язок змісту різних навчальних дисциплін із метою спрямованого формування у здобувачів освіти всебічної, комплексної, взаємозалежної цілісної системи наукових уявлень про виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

Важливість *суб'єкт-об'єкт-суб'єктного підходу* (А. Петровський, А. Журавльов) обумовлена тим, що в ньому здійснюється взаємодія, взаємовплив всіх сторін освітнього процесу, де суб'єктами є активні учасники освітнього процесу (різні гендери), а об'єктом є спільна діяльність (гра).

Суб'єкт-об'єкт-суб'єктний підхід у формуванні готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів дозволяє вирішувати такі завдання: підвищення мотивації до виховання гендерної культури; активізація процесу засвоєння гендерних знань; активізація гендерного мислення; вибудовування суб'єкт-

об'єкт-суб'єктних відносин в системі «людина-природа-людина»; руйнування бар'єрів між учнями різної статті; встановлення діалогічних відносин; сприяння прояву особистісних якостей, творчих здібностей, прагнення до співпраці й соціальної активності.

Відповідно до суб'єкт-об'єкт-суб'єктного підходу, готовність майбутніх учителів визначається здатністю успішно орієнтуватися в суспільному житті, а також здатність бути суб'єктом власного розвитку.

Специфічні характеристики процесу формування готовності до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів указують на доцільність поєднання положень системного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, культурологічного, гендерного, інтегративного, суб'єкт-об'єкт-суб'єктного підходів (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Єдність методологічних підходів до формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів

Методологічний підхід	Характеристика готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів
1	2
Системний	- структура процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів; - дозволяє розглядати ключові поняття дослідження; - взаємозв'язок компонентів моделі готовності, що забезпечує успішну реалізацію.
Культурологічний	- створення умов для інтеріоризації й трансляції цінностей взаємин статей; - розробці та впровадженню в освітній процес гендерно-орієнтованих технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості.
Особистісно орієнтований	- обґрунтування принципів виховання культури гендерних відносин у молодших школярів; - визначення системи методів.
Гендерний	- створення умов для формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

1	2
Компетентнісний	- система знань, умінь і навичок, професійно значущих особистих якостей, які забезпечують можливість вирішення професійних завдань.
Інтегративний	- інтегрування психолого-педагогічних і спеціальних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів у контексті вивчення циклу дисциплін.
Суб'єкт-об'єкт-суб'єктний	-міжособистісний взаємовплив, міжособистісна взаємодія, співпраця що передбачає такий рівень відносини (установок, цінностей, мотивів) та спілкування, який забезпечує учасникам засвоєння гендерних норм, ролей, схем дій.

Обрані підходи дозволяють розглядати здобувача вищої освіти як головного суб'єкта освітнього процесу і власного розвитку. Застосування визначених підходів «ще більше підкреслює значимість і необхідність розвитку пізнавальної сфери людини (відчуттів, сприйняття, пам'яті, мислення)» [164, с. 209].

Результатом запропонованих підходів у формуванні готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів є знання, способи їх отримання, вміння вирішувати та аналізувати проблемні й творчі завдання, будувати міжособистісні відносини з представниками своєї та протилежної статі.

Безперечні переваги особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів у реалізації освітнього процесу не забезпечують достатнього інструментарію для розроблення моделі формування готовності майбутніх учителів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів у зв'язку з недостатньою розробленістю в її межах питань гендерних відносин. Виходячи з цього доречним є використання положень гендерного підходу.

Положення особистісно орієнтованого та гендерного підходів дають підстави обґрунтувати *принципи гендерного виховання*, що визначають основні вимоги до побудови, змісту, методів й організації процесу формування готовності майбутніх учителів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів, регламентуючи спільну діяльність педагога та суб'єкта навчання [84].

Принципами формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів є:

- *принцип полікультурності* – передбачає наповненість гендерної освіти ідеєю універсальності прав людини в етнокультурному розмаїтті України на основах міжетнічної гендерної толерантності [23];

- *принцип створення гуманних відносин у соціумі* – передбачає створення умов для реалізації системи відносин людини на мікрорівні (міжособистісні відносини), макрорівні (відносини людини з колективом і суспільством) і мезорівні (відносини людини з різними соціально-педагогічними установами). Відповідний принцип заснований на повазі людини й індивіда, визнання його самоцінності. Він спрямований на своєчасне вирішення труднощів, подолання виникаючих соціальних протиріч із метою гармонізації суспільних відносин, зниження соціальної напруженості, корекції особистих чи соціальних проблем [145];

- *принцип розвитку особистісного потенціалу* – орієнтує педагогів на розвиток особистісних інтегральних утворень юнаків і дівчат (мотиваційна та емоційна сфери особистості), передбачає розвиток особистісно-творчого компонента гендерної культури, гендерної суб'єктності [180];

- *принцип гендерної самобутності* – передбачає не зрівняння гендерних функцій, а їх облік і готовність до їх заміщення, створення індивідуальної гендерної моделі поведінки (особистої, сімейної, групової тощо) [106];

- *принцип свідомості й активності здобувача вищої освіти* – вказує на необхідність усвідомлення навчальної діяльності та розумінні навчального матеріалу. Реалізація концептуальних основ принципу можливе через активне сприйняття і переробку отриманої інформації, що потенційно значуща для здійснення подальшої практичної діяльності, поглиблення й оновлення знань через самоосвіту [123];

- *принцип практичної спрямованості* – проявляється в реалізації поставленої мети, що дозволяє підвищити рівень розвитку гендерної культури.

Відповідний принцип здійснюється через посилення зв'язків теорії з практикою, встановлення міжпредметних зв'язків, що формує певні професійно необхідні якості, мотиви майбутньої професійної діяльності [134].

Реалізація зазначених принципів має відбуватися в їх сукупності, тому важливого значення набуває конкретизація, деталізація всіх складових структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів. Модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів подано на рисунку 4.3.

Визначена у підпункті 3.3 суть культури гендерних відносин забезпечує визначення структури *змістовного блоку*.

Зміст освіти є частиною загальної культури соціуму, яка структурована в такий спосіб, щоб її засвоєння безумовно сприяло розвитку особистості відповідно до заданих цілей.

Основу культури гендерних відносин складають: мотиви до впровадження гендерного підходу (мотиваційна складова), знання з гендерної проблематики, гендерна самоосвіта як спосіб акумулювання індивідуального досвіду з гендерною збалансованістю (когнітивна складова); уміння використовувати ці знання в педагогічній діяльності (поведінкова складова). Той факт, що фахівець може використовувати ці знання в різних ситуаціях (для розв'язання проблем, пов'язаних із гендерними особливостями; під час взаємодії осіб різної статі; для отримання нових знань і вмінь у процесі соціалізації особистості; для виконання педагогічних функцій на засадах гендерного підходу) вказує на практичну спрямованість змісту гендерної культури; гендерна чуйність як здатність особистості усвідомлювати та моделювати вплив соціального середовища, повага до індивідуальних проявів й особливостей особистості незалежно від її статі, досвід оцінного, вольового ставлення до гендерної реальності (особистісна складова).

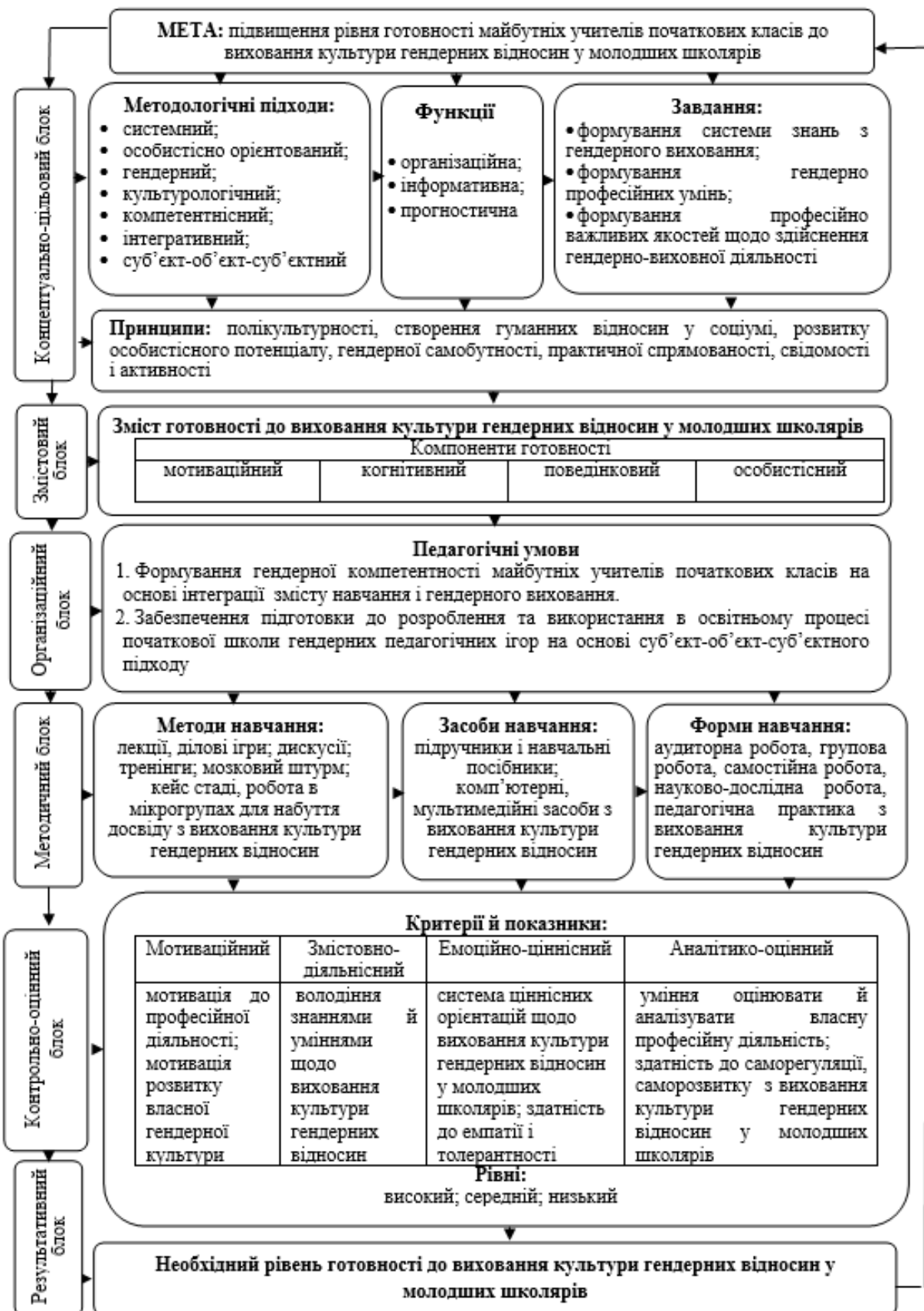


Рис. 4.3. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів

Отже, у зміст готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів були визначені компоненти готовності до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, особистісний, які описані в підпункті 3.3.

Готовність майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів формується впродовж усього періоду навчання у вищій школі відповідно до обґрунтованої моделі з виділенням педагогічних умов, обґрунтування яких представлено в підпункті 3.3 (формування гендерної компетентності майбутніх учителів на основі інтеграції змісту навчання і гендерного виховання; забезпечення підготовки до розроблення та використання в освітньому процесі початкової школи гендерних педагогічних ігор на основі суб'єкт-об'єкт-суб'єктного підходу), які зазначені в *організаційному блоці*.

В описі структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів складова *методичного блоку* моделі представлена сукупність взаємопов'язаних форм, методів і засобів, що сприяють оптимізації, активізації та інтенсифікації процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

Реалізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів потребує визначення системи методів. Критерієм відбору методів є виклад матеріалу заняття. Актуальним за даних умов стає впровадженням в освітній процес інтерактивних методів.

Процес формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів включає використання методів навчання: лекції, ділові ігри, дискусії, тренінги, мозковий штурм, кейс стаді, реферати, робота в мікрогрупах для набуття досвіду

з виховання культури гендерних відносин; засобів: підручники і навчальні посібники; комп'ютерні, мультимедійні засоби з виховання культури гендерних відносин; форм навчання: аудиторна робота, групова робота, самостійна робота, науково-дослідна робота, педагогічна практика з виховання культури гендерних відносин [112].

Інтерактивні методи навчання найбільш відповідають особистісно орієнтованому підходу, оскільки вони припускають колективне навчання. Роль викладача перестає бути центральною: він виступає як організатор процесу навчання, готує завдання і формулює питання для обговорення в групах, дає консультації, контролює час і порядок виконання наміченого плану.

Такі методи як ділові ігри, тренінги, дискусії орієнтують здобувачів вищої освіти на розвиток критичного мислення, творче рішення проблеми, пошук нестандартних рішень, що, своєю чергою, сприяє розвитку навичок планування та аргументації своїх дій [144].

Ефективним методом формування готовності до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів є метод кейс-стаді. Центральним поняттям методу є поняття «ситуація». Це метод навчання, при якому здобувачі вищої освіти та викладачі беруть участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій або завдань. Відповідний метод сприяє розвитку вміння аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, розвиває навички розв'язання практичних завдань.

Слід зазначити, що підручники, навчальні посібники займають переважне місце в процесі отримання нової інформації. Засобами навчання було визначено завдання, обсяг освітньої інформації, форми організації пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів, дидактичні задачі та способи її реалізації. Їх вибір обумовили підручники, навчальні посібники, комп'ютерні, мультимедійні засоби навчання. Широке впровадження в освітній процес сучасних засобів навчання, таких як комп'ютерні, мультимедійні дає змогу організувати навчально-пізнавальну діяльність майбутніх учителів початкових

класів на більш високому рівні, збільшує частку самостійності, сприяє організації індивідуальної роботи, розвитку ініціативи [114].

Вирішення завдань формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів потребує конкретизації форм навчання. Попередньо визначені характеристики методів навчання стали підставою для виділення групової та індивідуальної форм організації самостійної та науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти. Групову роботу було спрямовано на організацію спільного пошуку ідей у процесі вирішення проблемних ситуацій, організації дискусій, коментування усних відповідей тощо. Групова форма організації освітнього процесу дозволяє вирішувати такі типи дидактичних завдань, як вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення, застосування знань на практиці.

Під час організації самостійної роботи здобувача вищої освіти важливе значення мають сформовані вміння самостійної роботи для здобуття знань, навички та можливості організації освітньої й наукової діяльності. Метою самостійної роботи здобувачів вищої освіти є оволодіння фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками педагогічної діяльності, досвідом творчої, дослідницької діяльності.

Науково-дослідна робота займає особливе місце в освітній діяльності майбутніх учителів початкових класів. Науково-дослідницька діяльність здобувачів вищої освіти, як особливий вид пізнавальної діяльності, спрямована на отримання нових об'єктивних наукових знань. Основною функцією науково-дослідної діяльності є активізація пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, розвиток прагнення до пізнання.

Важливою формою організації навчання є педагогічна практика, що дозволяє здобувачу вищої освіти застосувати отримані теоретичні знання, сформовані вміння і навички в реальних умовах професійної діяльності. Завданнями педагогічної практики є розвиток професійно-важливих якостей здобувачів-практикантів: почуття обов'язку та відповідальності,

умотивованості, гуманізму, співчуття, чуйності, працьовитості, дисциплінованості, культури відносин, об'єктивного самооцінювання, емоційної чуйності, любові до дітей, педагогічного такту, працездатності.

Контрольно-оцінний блок містить обґрунтовані критерії, показники, рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

Результативний блок структурно-функціональної моделі формування гендерної культури у майбутніх учителів початкової школи характеризує результат – необхідний рівень готовності до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

Розглянуті блоки моделі становлять комплексний процес формування готовності майбутніх учителів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів, розкриваючи зміст, процес формування, і його оцінку, тим самим припускаючи досягнення необхідного результату.

Розроблена структурно-функціональна модель є цілісною системою, оскільки концептуально-цільовий, змістовний, організаційний, методичний, контрольно-оцінний та результативний блоки взаємопов'язані й функціонують для досягнення єдиного кінцевого результату. Реалізація моделі здійснюється шляхом змістовно-цільового забезпечення процесу навчання студентів (нові авторські програми з гендерних дисциплін, з педагогічної практики; навчальні посібники, методичні рекомендації).

Отже, розроблена структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів – це цілісна система структурних (мета, принципи, методологічні підходи, етапи реалізації, рівні підготовленості майбутніх учителів) і функціональних (завдання та функції, психолого-педагогічні умови) компонентів, що знаходяться у взаємозв'язку та взаємодії і спрямовані на комплексне забезпечення освітньої діяльності викладачів і здобувачів у закладах вищої освіти з метою підвищення продуктивності освітньої діяльності та розв'язання завдань якісної професійно-педагогічної

підготовки. Формування належного рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів – це спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу, що проводиться на всіх його етапах і спрямована на забезпечення позитивної мотивації, оптимізації змісту, організації професійної підготовки та її інноваційної реалізації, що, своєю чергою, стимулює професійно-педагогічний розвиток майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Розроблена структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів передбачає корекцію змісту та методів фахової підготовки, у відповідності до об'єктивних змін поглядів соціуму з питань виховання культури гендерних відносин.

Підсумовуючи все вищесказане, відповідно до логіки дослідження, наступним кроком доцільно буде обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

Визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів потребує розкриття змісту поняття «педагогічні умови», оскільки в педагогічній літературі відсутнє єдине його тлумачення.

Так, тлумачний словник визначає поняття «умова» як необхідну обставину, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [23, с. 1506]. Ще один підхід розкриває зміст поняття через: 1) обставину, від якої що-небудь залежить; 2) правила, установлені у визначеній сфері життя, діяльності; 3) обставина, при якій що-небудь відбувається [131, с. 588].

У психології поняття «умови» представлено в контексті психічного розвитку й розкриваються через сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, що визначають психічний розвиток людини. Зокрема словник подає значення через сукупність зовнішнього та внутрішнього середовища, що, ймовірно,

впливають на розвиток конкретного психічного явища [121]. Причому, умови можуть здійснювати вплив на процес розвитку, його динаміку та кінцеві результати: прискорювати або гальмувати розвиток.

У педагогіці умову розглядають як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх чинників, що здійснюють вплив на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання та навчання, формування особистості [141, с. 36]. Зокрема Ю. Бабанський [10] визначив педагогічні умови відповідними факторами, педагогічними обставинами, які сприяють (або протидіють) виявам педагогічних закономірностей, що обумовлені дією чинників. На думку В. Андрєєва, педагогічні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та використання елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення мети [23, с. 124]. Дослідниця О. Савченко умову визначає як істотну обставину, причину, рушійну силу якогось процесу, явища [156, с. 412]. До педагогічних умов І. Аксаріна зараховувала ті, які свідомо створюються в освітньому процесі й повинні забезпечувати найбільш ефективне протікання цього процесу [99, с. 12]. На актуальність питання щодо визначення необхідних умов підготовки фахівців до будь-якої діяльності звертала увагу Т. Яблонська [190, с. 129].

Науковець О. Федорова під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання [175].

Зазначену проблему досліджувала вітчизняний науковець М. Малькова, яка характеризує педагогічні умови, як «сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу», від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей [115, с. 98].

Як зазначає Т. Каминіна, педагогічними умовами слід розуміти «... сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у педагогіці

завдань». При цьому до педагогічних умов належать лише ті, що спеціально створюються в педагогічному процесі та реалізація яких забезпечує найбільш ефективний його перебіг [90, с. 63].

Визначаючи педагогічні умови професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти, на думку І. Мельничук, необхідно враховувати той факт, що процес навчання здобувачів у закладах вищої освіти засновано на певних *закономірностях*, які:

- зумовлюють послідовність досягнення визначених цілей;
- уможливають ефективне управління процесом навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців на основі передбачення її результатів;
- дають підстави для наукового обґрунтування й оптимізації змісту, форм і методів підготовки фахівців на сучасному етапі реформування системи освіти в Україні [120, с. 292–293].

Для визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів були враховані закономірності навчання, згідно з якими результативність професійної підготовки здобувачів вищої освіти залежить від таких чинників:

- значущість для майбутніх фахівців змісту навчального матеріалу;
- використання методів активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти;
- створення ситуацій посиленої міжсуб'єктної взаємодії, у якій основним та важливим чинником є професійне спрямування;
- створення навчальних ситуацій для практичного застосування майбутніми фахівцями результатів теоретичної підготовки (як з фахових, так і з гуманітарних дисциплін);
- залучення здобувачів до вирішення значущих для них навчально-професійних завдань тощо.

Отже, *педагогічними умовами* виступає сукупність взаємозалежних елементів освітнього середовища – чинників, що визначаються

й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії, реалізуються в освітньому процесі ЗВО, спонукають викладачів і здобувачів вищої освіти до активізації власної діяльності з метою оптимізації професіогенезу майбутніх фахівців та спричиняють підвищення ефективності процесу професійної підготовки [120, с. 301].

Аналіз наведених дефініцій дає підстави констатувати, що *педагогічними умовами формування готовності майбутніх учителів до виховання культури гендерних відносин слід уважати* сукупність спеціальних засобів, методів, форм навчання, що сприяють побудові освітнього процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей особистості щодо формування культури гендерних відносин як ефективної професійної діяльності.

У процесі визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів було враховано результати досліджень з визначення педагогічних умов гендерного виховання, формування культури гендерних відносин. Так, О. Васильченко соціально-педагогічними умовами формування гендерної культури здобувачів вищої освіти університету визначає: 1) створення гендерно-чутливого середовища в закладах вищої освіти, яке засноване на ідеї гендерної рівності та спрямованого на засвоєння партнерської ідеології відносин статей; 2) опору на гендерні та культурні особливості здобувачів вищої освіти відповідно до їхнього віку, природних та соціокультурних потреб, інтересів у міжособистісному спілкуванні задля прояву їхньої гендерної ідентичності; 3) залучення здобувачів вищої освіти до спільної діяльності з представниками громадських організацій з орієнтацією на вирішення гендерних питань на рівні університету й територіальної громади [21, с. 116].

Науковець М. Радзивилова наголошує на тому, що для формування гендерної культури поряд із теоретичною підготовкою вчителів необхідним є створення соціокультурного середовища в закладах вищої освіти, яке б сприяло підвищенню адаптаційних можливостей студентської молоді

до нових соціальних умов життєдіяльності, ефективного особистісного самовизначення, вибору життєвих ідеалів і цінностей з урахуванням гендеру. Із цією метою важливим є створення гендерно збалансованого освітнього простору вищої школи: розширення переліку гендерних дисциплін, які сприяли б зняттю бар'єрів традиційного сприйняття соціально-психологічних характеристик і соціальних ролей чоловіків і жінок; організація соціально-комунікативних тренінгів, рольових ігор, вправ із розширення свідомості й самоактуалізації майбутніх фахівців, створення практик, що впливають на гендерні характеристики студентської молоді, створюють умови для тренування гендерної чутливості; гендерна освіта молоді, консультативна допомога в реальних життєвих ситуаціях, що виникають у процесі гендерної соціалізації молоді [153, с. 5–10].

Також слід відзначити позицію І. Іванової визначати низку педагогічних умов, які необхідні для ефективною реалізації процесу підготовки майбутніх фахівців до формування гендерної культури учнів. У своїй роботі дослідниця оперує поняттям «гендерна освіта» й визначає такі педагогічні умови:

- 1) забезпечення гендерно-орієнтованої спрямованості змісту психолого-педагогічних дисциплін;
- 2) тренування вмінь і навичок конструювання й організації виховних заходів гендерної спрямованості;
- 3) активізація форм і методів позааудиторної виховної роботи через залучення здобувачів вищої освіти до діяльності громадських організацій [64].

Реалізація запропонованих авторкою педагогічних умов має цінність і для комплексного процесу формування готовності майбутніх учителів до виховання культури гендерних відносин, адже гендерна освіта передують формуванню гендерної компетентності та фахової підготовки до формування культури гендерних відносин.

Оскільки структура формування готовності майбутніх учителів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів визначається мотиваційним, когнітивним, поведінковим, особистісним компонентами,

то в процесі визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до виховання культури гендерних відносин необхідно враховувати їх зміст та функціональне призначення.

Природа гендерної культури, як новоутворення в структурі особистості педагогів, що виникає під впливом зовнішніх (об'єктивних) і внутрішніх (суб'єктивних) чинників, дозволяє дійти висновку, що педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів мають забезпечувати комплексний вплив на реалізацію мотиваційного, когнітивного, поведінкового, особистісного компонентів формування готовності, що потребує організації неперервного оновлення системи знань про зміст гендерної культури у соціумі, формування гендерної компетентності, яка проявляється в організації процесу виховання культури гендерних відносин у молодших школярів, високому рівні активності особистості вчителя, що ґрунтується на відповідній мотивації.

Зміст мотиваційного та когнітивного компонентів репрезентує інтегративні аспекти професійного становлення педагога, що пов'язані з мотивацією до фахового зростання та усуненням суперечності між актуальною та бажаною професійною підготовкою. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів та методика їх реалізації пов'язані з представленим змістом і мають забезпечувати реалізацію змісту мотиваційного та когнітивного компонентів шляхом формування позитивної мотивації до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів у поєднанні з неперервним оновленням системи знань у цій галузі. Зміст поведінкового та особистісного компонентів визначає характеристики активної свідомої педагогічної діяльності, що спирається на актуальні знання і підкріплюється усвідомленими вміннями, що вказує на необхідність накопичення базового достатнього досвіду виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

З огляду на це, визначено такі педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів:

1. Формування гендерної компетентності майбутніх учителів початкових класів на основі інтеграції змісту навчання і гендерного виховання.

2. Забезпечення підготовки до розроблення та використання в освітньому процесі початкової школи гендерних педагогічних ігор на основі суб'єкт-об'єкт-суб'єктного підходу.

Визначення першої педагогічної умови – *формування гендерної компетентності майбутніх учителів початкових класів на основі інтеграції змісту навчання і гендерного виховання* – ґрунтується на визначеному понятті готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів та вимогах до якості професійної підготовки.

Реалізація моделі формування готовності майбутніх учителів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів потребує інтеграції системи знань про зміст гендерної культури у соціумі, оскільки складовою гендерної компетентності виступає сформована готовність майбутнього вчителя початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

Гендерна компетентність потребує неперервного оновлення знань та вмінь. Соціальна ситуація виховання молодого покоління в освітньому процесі характеризується необхідністю підвищення гуманістичних, моральних вимог із боку суспільства і необхідністю визначення позиції особистості в житті, суспільстві та майбутній професії.

Завданням виховання культури гендерних відносин в сучасному суспільстві полягає у вихованні поваги до людської гідності й високих моральних якостей, що необхідні для співіснування з різними соціальними групами, расами, релігіями, етносами, вихованні толерантності, формуванні готовності до міжкультурної взаємодії, подоланні негативних культурних

стереотипів, готовності до активних соціальних перетворень у суспільстві, створенні сприятливих умов для прийняття учнями загальнонаціональних цінностей.

Поняття гендерної культури в суспільстві зводиться лише на розрізнення за статевими ознаками, на відміну від європейських, які налічують понад 26 видів гендерних ознак (колір шкіри, віросповідання, стиль одягу, розподілення праці, родинні ролі, сексуальна орієнтація, заняття спортом тощо).

Необхідність упровадження гендерного компонента в національну систему підготовки фахівців задекларована в Законі України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» [149], Наказі Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» [148], Національній доповіді «Цілі розвитку тисячоліття Україна – 2013» [51], де наголошується про важливість реалізації гендерних підходів в освітніх програмах закладів освіти різних рівнів акредитації.

Отже, однією з найважливіших проблем української освіти на сучасному шляху змін є підвищення ролі й значущості вчителя в сучасному суспільстві, якості підготовки здобувачів педагогічних закладів вищої освіти, формування їхніх професійних компетентностей, однією з яких є гендерна компетентність.

В умовах переходу до постіндустріального суспільства та з розвитком демократичних процесів в Україні дедалі актуальнішою є потреба у формуванні гендерної компетентності сучасного педагога. Актуальність проблеми визначається ще й тим, що введення гендерного компонента у зміст та організацію освітнього процесу сприяє формуванню егалітарної свідомості, вихованню особистості, яка є вільною від гендерних стереотипів та упереджень за ознакою статі, здатною комфортно вписатись у концепцію демократичного суспільства. Але повноцінне здійснення гендерного виховання молодого покоління можливе лише за умови наявності гендерно компетентного педагога.

Реалізація нової парадигми освіти, коли незалежну роль відіграє гендерна компетентність учителя як носія та головного суб'єкта формування сучасних моральних цінностей, визначає пріоритетним вирішення проблеми формування

гендерної компетентності на етапі підготовки в закладі вищої освіти. Спираючись на класифікацію компетентностей в стратегії модернізації змісту освіти, гендерну компетентність слід віднести до складу ключових (базових) компетентностей, оскільки вона описується такими характеристиками, як багатофункціональність, міждисциплінарність, багатовимірність і включає різні особистісні якості, інтелектуальні здібності, комунікативні вміння педагога, які пов'язані з його гендерної культурою.

Як підкреслює Т. Голованова, незважаючи на те, що формування гендерної культури студентів є одним з напрямків роботи вищої школи, у свідомості сучасних педагогів до сьогоднішнього часу не сформувалося почуття особистої відповідальності за формування гендерної компетентності майбутніх фахівців. Саме тому питання забезпечення процесу формування гендерної культури пов'язано з питаннями формування гендерної компетентності [41].

Оволодіння гендерними нормами, цінностями, знаннями, що знаходять своє втілення в поведінці чоловіка і жінки, характеризується сформованою гендерною компетентністю особистості. Дослідники гендеру в розвинених країнах підкреслюють, що гендерна компетентність стає частиною необхідних лідерських умінь у професійних закладах, організаціях і є необхідною якістю для успішного ефективного менеджменту як і інші компетентності [192].

Аналіз профільних досліджень засвідчує, що науковці, зокрема, М. Воровка [25], О. Вороніна [27], О. Гончаренко [42], О. Горошко [45], І. Жеребкіна, С. Жеребкін [58], О. Здравомислова [59], О. Кікінежді [94], В. Кравець [108], І. Мунтян [126], Л. Попова [146], І. Тартаковська [171], Г. Тьомкіна [184], О. Цокур [183] указують у своїх працях на важливість гендерного компонента у професійній компетентності випускників закладів вищої освіти. Дослідники І. Іванов та В. Кравець [106] звертають увагу на потребу підготовки кадрів, які володітимуть методикою та технологією здійснення гендерного виховання, мають відповідний рівень гендерної культури. На необхідності інтеграції гендерного підходу в підготовку педагогів

акцентують увагу Л. Міщик [122], Т. Голованова [41], В. Васильєва [122], оскільки це дасть реальну змогу майбутнім фахівцям сфери освітніх послуг із повагою ставитись як до рівноправного розкриття людиною свого особистісного потенціалу, так і до рівної можливості його реалізації, незалежно від статі [122, с.32].

Інтеграційний підхід сприяє вирішенню таких завдань: розкриває інтелектуальний потенціал здобувачів; формує професійні компетенції; створює психолого-педагогічні умови для самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, соціалізації.

Гендерний компонент педагогічної діяльності, який регламентує взаємодію вчителя з усіма учасниками освітнього процесу, є утворенням, яке складно формалізувати, і яке характеризується наявністю великої кількості чинників, які треба враховувати в процесі прийняття рішення. Отже, гендерну компетентність як інваріантну характеристику можна розглядати, з одного боку, як систему професійних норм і правил поведінки вчителя, які можна відпрацьовувати в процесі контекстного навчання, а з іншого – як психолого-педагогічний інструмент впливу педагога через особисту поведінку на внутрішній світ дитини. Наявність гендерної компетентності в структурі професійної компетентності розширює професійні можливості педагога і проявляється як здатність ефективно будувати освітній процес і взаємодіяти з усіма учасниками педагогічної взаємодії [48].

Розвиток гендерної компетентності передбачає формування профільної системи знань, умінь, професійно важливих якостей. У зв'язку з цим неперервне оновлення системи знань та умінь має підтримуватись професійно важливими якостями, як складовою компетентності, що мають забезпечувати спрямованість на оновлення системи знань та вмінь. Отже, формування гендерної компетентності вчителя потребує конкретизації мотивів його діяльності. Розуміння мотивів, які керують діями людини, відкриває можливість розробки ефективної системи впливу на процес формування професійної компетентності.

Серед основних цілей інтеграційного підходу при вивченні навчальних дисциплін, важливим є наступні: формування гендерної свідомості; гендерно-правових і моральних норм; знань з виховання гендерної культури; розвиток дослідницьких, проєктувальних, комунікативних, рефлексивних умінь; виховання особистісно-значущих і професійних якостей особистості.

Відповідно до закону Йєркаса-Додсона ефективність діяльності залежить від сили мотивації. Слабка мотивація є недостатньою для досягнення успіху, а чим сильніше спонукання до дії, тим вищий результат діяльності [176, с. 119]. Мотивація є віддзеркаленням передусім внутрішніх стимулюючих сил індивіда, його внутрішньої особистісної структури, професійна мотивація також є відображенням прагнення та готовності до здійснення певних учинків на шляху до задоволення відповідних потреб і досягнення професійних та в цілому життєвих цілей [92].

У психолого-педагогічних дослідженнях досить широко розкрито суть мотивів, мотивації особистості. Мотивація – це динамічний процес фізіологічного та психологічного управління поведінкою людини, який визначає її спрямованість, організованість, активність та стійкість [128]. Спрямування до діяльності та рівень активності в її реалізації, яке притаманне окремому вчителю, не може бути усвідомленим, якщо не виявлено систему актуальних саме для цього індивіда потреб [163, с. 305].

Мотивація є однією з фундаментальних проблем. Її значимість для розробки сучасної педагогіки пов'язана з аналізом джерел активності людини, спонукальних сил його діяльності, поведінки. У загальному розумінні мотив це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до будь-якої діяльності.

Із метою формування в здобувачів вищої освіти мотивації до опанування професійними знаннями, вміннями і навичками особливу увагу слід приділити стимулюванню їх до активної участі в освітньому процесі, формуванню в них суб'єктної позиції в процесі власного професійного становлення. Адже позитивна динаміка у розвитку мотивації майбутніх фахівців є можливою лише за умови єдності їх виявів.

За допомогою активних форм і методів едукації моделюється не тільки зміст професійної діяльності, моделюються і ті соціальні відносини, у яких вона здійснюється. Моделювання в освітній діяльності майбутніх фахівців ситуацій професійної діяльності дозволяє ввести в зміст професійної підготовки особливості навчальних і життєвих відносин, що, сприяє не тільки засвоєнню і творчому застосуванню знань, а й прийняттю їх як засобів професійної й особистісно значущої діяльності. Отже, процес едукації здійснюється одночасно в контексті професійної діяльності та в контексті життєвого досвіду здобувача, що в сукупності сприяє формуванню професійної та соціальної компетентності майбутнього фахівця.

Для успішного формування професійної мотивації важливо також систематично діагностувати наявний її стан, що надає змогу обирати ефективні методи та форми освітньої роботи зі здобувачами вищої освіти. Зокрема для збирання необхідної інформації, вивчення внутрішнього світу кожного здобувача вищої освіти, його думок, почуттів, мотивів, особливостей взаємовідносин можна застосовувати бесіди, спостереження, інтерв'ювання, анкетування тощо. Із вищезазначеного випливає, що умова забезпечення стійкої професійно орієнтованої мотивації навчальної діяльності майбутніх фахівців у процесі навчання фахових освітніх компонентів сприяє активному засвоєнню навчального матеріалу фахових освітніх компонентів.

Сформованість мотивації в процесі підготовки майбутнього вчителя до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів впливає на успішне досягнення кінцевої мети цього процесу – сформованості готовності в цілому.

Мотивація до якісного здійснення своєї професійної діяльності, сформовані професійні цінності та позитивне ставлення до професії, до використання гендерного підходу, усвідомлення гендерної ролі в межах педагогічної діяльності, прийняття або відторгнення гендерних стереотипів та гендерних норм як орієнтирів у конструюванні гендерної взаємодії з учнями

та колегами передбачає наявність у індивіда бажання постійно поповнювати знання про зміст гендерної культури.

Отже, процес інтеграції системи знань спирається на мотиви професійної діяльності, які забезпечують реалізацію сформованої гендерної компетентності у своїй професійній діяльності, і як наслідок – реалізації гендерного підходу у вихованні культури гендерних відносин молодших школярів.

Реалізація цієї умови передбачається шляхом упровадження гендерної проблематики в процес вивчення психолого-педагогічних дисциплін і міждисциплінарних курсів. Слід спрямовувати увагу на усвідомлення необхідності опанування теоретичними знаннями, що сприятиме мотивації майбутніх учителів початкових класів до формування компетентності у галузі гендерного виховання молодших школярів. Обов'язковою вимогою до реалізації педагогічної умови є забезпечення інформаційної насиченості освітнього процесу.

Інтеграція змісту навчання і гендерного виховання не тільки дозволяє за один і той же проміжок часу вивчити і освоїти більшу кількість матеріалу, а й сприяє формуванню системності знань, динамічності мислення, розвитку творчих способів діяльності та ціннісних орієнтацій здобувачів.

Важливу роль у процесі формування умінь оновлювати знання майбутнього вчителя відіграють пошук наукової літератури та ресурси мережі Інтернет. Таке поєднання традиційних засобів навчання з комп'ютером дозволить постійно оновлювати здобутті знання, роблячи при цьому процес цікавим, різноманітним, інтенсивним, що забезпечить ефективність процесу самовдосконалення.

Результатом застосування інтеграційного підходу змісту навчання і гендерного виховання є: оптимізація освітнього процесу; систематизація навчально-пізнавальної діяльності; формування гендерної компетентності.

Зміст умови формування гендерної компетентності майбутніх учителів початкових класів на основі інтеграції змісту навчання і гендерного виховання виступає не як альтернативне навчання, а як доповнення, як новий підхід,

що дозволяє досягти кращих результатів у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

Визначення другої педагогічної умови – *забезпечення підготовки до розроблення та використання в освітньому процесі початкової школи гендерних педагогічних ігор на основі суб'єкт-об'єкт-суб'єктного підходу* – базується на розумінні професійної компетентності як сукупності знань, умінь, професійно важливих якостей. Формування системи знань та настанови на продуктивну педагогічну діяльність з формування культури гендерних відносин у молодших школярів має підтримуватись формуванням відповідної системи вмінь.

Сучасний стан розвитку системи педагогічної освіти вимагає практичної фахової підготовки майбутніх учителів, які здатні цілісно бачити професійну діяльність, здатні до самостійного прийняття рішень, володіють спеціальними вміннями і навичками. Одне з основних завдань вищої школи – професійно компетентний майбутній фахівець, який здатен вільно й активно мислити, самостійно генерувати та втілювати нові ідеї й технології навчання та виховання й у такий спосіб домагатися кращих результатів у своїй професійній діяльності, реалізації власних професійних можливостей [101]. Здатність і готовність діяти виступають визначальними компетентностями, які повинні бути сформовані під час навчання в закладах вищої освіти [101]. У зв'язку з цим перехід до компетентнісної моделі навчання обумовлений необхідністю забезпечення професійної підготовки у відповідності до вимог стейкхолдерів.

Реалізація суб'єкт-об'єкт-суб'єктного підходу вимагає досягнення оптимального поєднання різних інструментів навчання, з яких найбільш ефективним є навчання дією, що реалізується стимулюванням самостійної пошукової роботи здобувачів вищої освіти за допомогою різних прийомів і доповнюється контролем за освітнім процесом із боку викладача. Широке

впровадження даних інструментів сприятиме подоланню розриву між знаннями і їх практичною реалізацією.

Навчання дією – є навчанням через досвід. Навчання дією – це структурований процес вивчення власного досвіду вирішення практичного завдання, проблеми, реалізації проєкту тощо. Воно спирається на сформовану здатність ставити питання, що допомагають прояснити, що робити і як. Основні відмінні риси даного навчання: здобувачі працюють над реальними завданнями, а не над вправами або штучними ситуаціями; вони вчаться не тільки у викладача, а й один у одного; здобувачі працюють із різними базами даних для вибору і прийняття різних рішень у контексті реальних професійних ситуацій; здобувачі вчаться мислити критично.

Як зазначає М. Ярмаченко, «Педагогічний досвід – сукупність знань, умінь та навичок, що набуваються вчителем у процесі практичної навчально-виховної діяльності; основа педагогічної майстерності вчителя, одне з важливих джерел розвитку педагогічної науки» [136].

Отже, метою підготовки майбутніх вчителів початкових класів є формування у них професійних умінь й особистісних якостей фахівця, оволодіння найважливішими видами професійної діяльності.

У сучасних педагогічних дослідженнях активно вивчається питання «індивідуального досвіду» особистості. Індивідуальний досвід вважається необхідним чинником формування «такої життєвої перспективи, яка б відкривала перед особистістю можливості саморозвитку та самореалізації» [135].

В умовах реформування Нової української школи, приведення національної системи освіти до загальноєвропейських світових норм у процесі виховання хлопчиків і дівчат залишається невирішеним завданням подолання роз'єднаності між представниками протилежних статей. Серед нових педагогічних завдань усе більшої актуальності набуває пошук ефективних шляхів формування культури гендерних відносин у молодших школярів, що на практиці проявляється під час їхньої взаємодії у виконанні спільних

справ [49]. Гендерна соціалізація хлопчиків і дівчат можлива лише в спільному середовищі, де діти мають можливість спілкуватися, грати, виконувати спільні дії, але при цьому вони можуть і показати особисті індивідуальні особливості, а також якості, властиві власному гендеру.

Аналіз психолого-педагогічних праць (Н. Бібік, Н. Гавриш, Г. Костюк, Н. Луцан, І. Сікорський, В. Сухомлинський, О. Савченко, К. Ушинський) дає підстави констатувати, що в молодшому шкільному віці провідними видами діяльності виступають ігрова та навчальна. З переходом до навчання у закладі загальної середньої освіти ігри залишаються провідним видом діяльності й певною мірою конкурують із навчанням. Порівняння навчальної та ігрової діяльності дає можливість виділити ряд переваг останньої: гра розвиває комунікативні здібності, логічне мислення, вчить передбачати наслідки своїх і чужих учинків, ознайомлює з нормами поведінки, виробляє активне ставлення до життя, розвиває наочно-образне та логічне мислення. У процесі гри здобувач початкової освіти усвідомлює себе активним суб'єктом ігрової діяльності та учасником колективу, моделює міжособистісні стосунки, проявляє здібності до комунікації, що виявляються у вирішенні конфліктів та проблем, які можуть виникати у міжособистісних стосунках із однолітками. За допомогою гри педагог привертає увагу дітей, підвищує активність, полегшує запам'ятовування освітнього матеріалу. Перелічені переваги ігрової діяльності дають підстави припустити, що організація ігор в едукативному процесі початкової школи, яка має тривалий успішний досвід вирішення комплексу педагогічних завдань (розвиток пізнавальної активності, формування мотивації до навчання, розвиток комунікативних умінь тощо), потенційно може вирішувати й завдання організації міжособистісного спілкування молодших школярів із урахуванням їхніх гендерних особливостей, що утворюватиме основу для формування в них культури гендерних відносин.

Розроблення та використання гендерних педагогічних ігор виступає продуктивним засобом формування потрібних знань, умінь, уявлень, переконань, які природним шляхом утворюються за результатами набуття досвіду виконання

різного роду завдань у налагодженні міжособистісної взаємодії. Для молодшого шкільного віку характерним є включення в ігрову діяльність із урахуванням гендерних ознак: хлопчики віддають перевагу іграм з хлопчиками, а самі ігри мають специфічне забарвлення, яке можна охарактеризувати з позиції гендерних особливостей хлопчиків («Автомайстерня», «МНС», «Пожежники», «Мандрівники» тощо). Так само дівчата віддають перевагу іграм із іншими дівчатами, які також мають власні гендерні особливості («Сім'я», «Лікарня», «Магазин», «Перукарня», «Ательє» тощо).

Беручи до уваги спільне для обох статей прагнення включатись в ігрову діяльність, можемо констатувати, що використання в освітньому процесі ігрової діяльності має потенціал для вирішення будь-яких завдань, що пов'язані з необхідністю набуття досвіду ефективної комунікації. У даному випадку комунікація потребує налагодження взаємодії між дітьми різної статі з метою усвідомлення ними відмінностей учасників ігрової взаємодії, набуття досвіду врахування таких відмінностей і на цій основі формування свідомого вибору моделі поведінки під час соціальної взаємодії за межами освітнього закладу.

Уключення хлопчиків і дівчаток у спільні ігри потребує перенесення акценту на гендерні особливості учасників спільної ігрової діяльності з метою їх усвідомлення представниками протилежної статі. Спільні ігри потрібні як хлопчикам, так і дівчаткам. Дослідник В. Каган стверджував: «здійснюючи «чоловічі» і «жіночі» ролі, спостерігаючи один за одним, хлопчики і дівчатка навчаються бути собою. Мужнім чоловіка робить слабка жінка, а жіночною – сильний, справжній чоловік» [162].

У молодшому шкільному віці гендерна соціалізація хлопчиків і дівчат передбачає цілеспрямовану педагогічну роботу, що містить формування в молодших школярів ціннісного ставлення, інтересу до представників своєї і протилежної статі, бажання й умінь взаємодіяти один із одним, досягати угоди, мирно розв'язувати конфлікти, становлення позицій хлопчика і дівчинки як суб'єктів соціальних відносин. Виробляється модель поведінки,

що відповідає статі дитини, досвіду і способам колективної взаємодії, співпраці в дитячих видах діяльності.

Відповідно до концепції Нової української школи, в адаптаційно-ігровому періоді можна спостерігати, як діти грають, виконуючи завдання і взаємодіють у такий спосіб один із одним. Для учнів обох статей гра виступає засобом соціалізації, а також можливістю включення до активного спілкування з іншими учасниками гри. Під час гри взаємодія має яскраве емоційне забарвлення, а бажання отримати в ній очікувані результати стимулює до творчого прийняття нестандартних рішень з урахуванням правил гри та сформованих об'єктивних умов для міжособистісного спілкування [104].

Величезне значення приділяється використанню гри в НУШ. Учителю треба пам'ятати, що гра продовжує займати важливе місце в початкових класах, що гра – це природна для дитини форма навчання. Навчаючи дітей за допомогою ігрових методів, учитель подає дітям освітній матеріал досить легко і природно, що сприяє його запам'ятовуванню та міцному засвоєнню. Важливість використання гри актуалізується з огляду на інформаційний сучасний світ, тому головним завданням підготовки сучасного вчителя початкових класів стає розвиток у нього здатності шукати і знаходити нові ігрові методи. Ігрові технології та гра безпосередньо впливають на формування в школярів відносин один із одним, гра стає об'єктом взаємодії дітей обох статей, що також важливо враховувати вчителю. Відомо також, що можливість творчості, креативності поза грою доступна не всім школярам. А ігрові методи дають можливість проявляти свою особистість.

У зв'язку з цим ігри можуть слугувати простором ефективного міжособистісного спілкування дітей різної статі за умов об'єднання їх ігрових спрямувань у межах певної спільної ігрової діяльності.

Упровадження ігрової діяльності у якості об'єднувального чинника пояснюється педагогічним завданням створення адекватної моделі міжособистісної взаємодії, основою якої слугуватиме спеціально організована дидактична гра з принципово новими характеристиками. Суть зазначеної

наукової позиції полягає у визначенні ігрової діяльності учня як засобу ефективної комунікації в процесі набуття складових культури гендерних відносин. Тому пропонувані ігри по відношенню до суб'єктів ігрової діяльності виступають об'єктом, на який спрямована їхня активність. Уключення до ігрової діяльності суб'єктів обох статей одночасно з урахуванням їхніх гендерних особливостей у змісті пропонуваних ігор указує на доцільність розглядати процес моделювання такого роду ігор із позиції включення двох суб'єктів (суб'єктів різної статі), які об'єднані в ігровій діяльності спільним об'єктом – пропонуваною для спільної діяльності грою. За такого підходу виникає необхідність детального наукового обґрунтування особливостей нових суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відносин, за яких суб'єкти є носіями різного гендеру, а об'єкт виступає об'єднувальним механізмом двох суб'єктивних досвідів у процесі спільної ігрової діяльності.

Побудова гендерних відносин молодших школярів на суб'єкт-об'єкт-суб'єктній позиції ґрунтується на особистісно орієнтованій моделі виховання людини з активною життєвою позицією, яка прагне творчо підходити до вирішення різних життєвих ситуацій, має власну думку та вміє відстоювати її.

Використання суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відносин дозволяє змоделювати гендерні педагогічні ігри на різних уроках у початковій школі як спільну навчально-ігрову діяльність молодших школярів і виховати в них здатність взаємодіяти з представниками своєї та протилежної статті.

Питання суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відношень порушувались у працях Г. Андрєєвої, А. Бодалева, Є. Головахи, А. Петровського, В. Рубцова та інших учених. Але при цьому гендерні педагогічні ігри на основі суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відносинах не були предметом вивчення.

Суб'єкт-об'єкт-суб'єктні відносини молодших школярів на основі гендерного підходу – це тип відносин, що складається в освітньому процесі, де суб'єктами є активні учасники освітнього процесу (учні обох статей), а об'єктом є спільна діяльність (гра). Це один із дієвих підходів, де організація гри виступає в якості об'єкта, який забезпечує ефективну взаємодію хлопців

з дівчатами, коли діти виступають активними учасниками спільної діяльності на рівні обох статей (рис. 4.4).



Рис. 4.4. Структурна схема суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відносин засобами педагогічних ігор

Принцип суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відносин молодших школярів на основі гендерного підходу вказує на необхідність організації такої взаємодії, за якої спільна діяльність передбачає формування у свідомості учнів культури гендерних відносин як результату трансформації набутого досвіду комунікації. Враховуючи переваги педагогічних ігор у порівнянні з іншими способами організації міжособистісної взаємодії учнів різної статі в початковій школі, цілі, зміст і процес гри максимально відповідають вимогам організації продуктивної суб'єкт-об'єкт-суб'єктних діяльності щодо формування культуру гендерних відносин.

Для організації гендерних педагогічних ігор слід урахувувати такі умови:

- взаємодія учасників ігрової діяльності має будуватися на основі суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії, що передбачає активну участь хлопців і дівчат;
- ігрова діяльність повинна бути значимою для дітей, торкатись частин об'єктивної реальності, але при цьому пошук рішення щодо вирішення ігрової

ситуації не повинен бути очевидним, а передбачати дослідницький пошук, можливу варіативність. Ігровий сценарій, що є основною ідеєю, можуть підказати самі діти;

- передбачуваний результат ігрової діяльності повинен бути відчутним, значущим для дітей. У цьому й проявляється особлива значимість суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі організації спільної ігрової діяльності з учнями початкових класів. Результатом виступають знання і вміння учнів взаємодіяти, бажання брати участь у колективних справах, інтерес до організованої спільної діяльності, культура гендерних відносин.

Аналіз класифікацій відомих педагогічних ігор дав змогу визначити структуру гендерних педагогічних ігор на основі суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії (рис. 4.5).

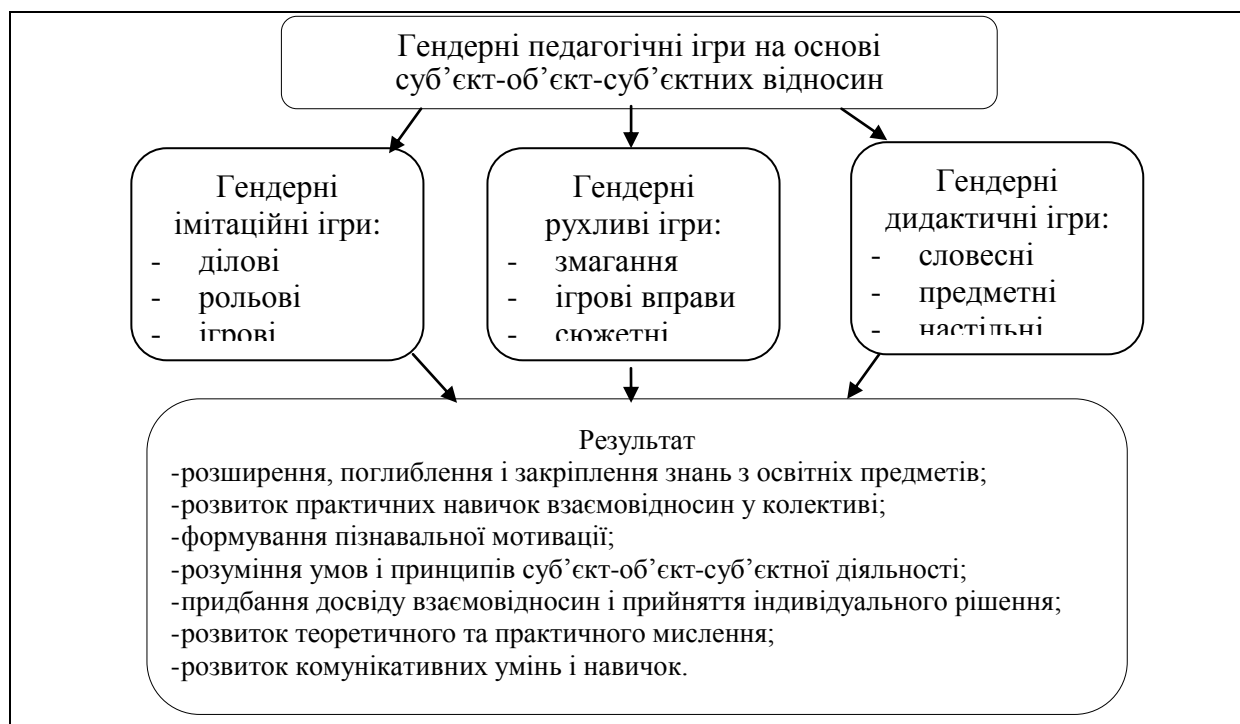


Рис. 4.5. Гендерні педагогічні ігри на основі суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відносин

Гендерні імітаційні ігри (рольові, ділові та ігрові ситуації) найбільшою мірою відповідають сучасним вимогам наближення ігрового процесу до реальної дійсності з метою набуття умінь і навичок культури гендерних відносин. Гендерні імітаційні ігри будуються на певній моделі середовища, у якому будуть діяти учасники. Гра представлена у вигляді симуляції,

і в ній знаходить відображення поведінка здобувачів початкової освіти, передбачається виконання певних ролей кожним учасником.

Гендерні рухливі ігри (змагання, ігрові вправи, сюжетні рухливі ігри) можна назвати виховним інститутом, що сприяють як розвитку фізичних і розумових здібностей, так і освоєнню моральних норм, правил поведінки, етичних цінностей суспільства. Гендерні рухливі ігри є однією з умов розвитку гендерної культури дитини. У них дитина осмислює і пізнає навколишній світ, розвиває свій інтелект, фантазію, уяву, в іграх формуються соціальні якості, вона вчиться взаємодіяти, спілкуватися з однолітками, виховується доброзичливістю, прагнення до взаємодопомоги.

Гендерні дидактичні ігри (словесні, предметні, настільні) спрямовані на вирішення конкретних освітніх завдань, але в той же час вони мають гендерний виховний вплив на ігрову діяльність. Гендерне виховне значення дидактичної гри полягає у формуванні взаємин дітей, уміння разом грати, узгоджувати свої інтереси з інтересами колективу, допомагати один одному й радіти успіху товариша, дотримуватися правил гри. Гендерні дидактичні ігри дають можливість формувати такі риси особистості, як чесність, правдивість, тренують дітей у гендерних учинках, створюють умови для формування досвіду гендерних відносин.

Отже, використання гендерних педагогічних ігор на основі суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відносин, що забезпечує розкриття гендерної культури дитини (здатність приймати самостійні відповідальні рішення в ситуаціях самовизначення, здатність активно й усвідомлено взаємодіяти з соціальним середовищем, відстоюючи власну незалежність й індивідуальність), призведе до успішного розвитку в цілому. Основи характеру та майбутньої поведінки дорослої людини закладаються в дитинстві. Тому суть ігор, у які грає дитина, формує його подальше світогляд на все життя.

У процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів важливо навчити їх створювати гендерні педагогічні ігри на основі суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відносинах при викладанні різних освітніх предметів. Це можна

назвати процесом формування гендерної культури вчителя, уміння створювати ігрове середовища, що забезпечує гендерний розвиток школяра. Педагогу необхідно оволодіти вміннями організації гендерного простору відповідно до норм культури гендерних відносин.

На основі теоретичного аналізу науково-педагогічних досліджень установлено, що забезпечення підготовки з розроблення та використання гендерних педагогічних ігор, які реалізують процес інтеграції навчання та виховання культури гендерних відносин у молодших школярів, представляє сукупність культурологічних потреб, які були практично набуті на основі здобутих знань, умінь та навичок, творчих досліджень, самостійної наукової роботи тощо.

У психолого-педагогічній літературі розуміння гендерного спрямованого навчання відповідає засвоєнню змісту та способів діяльності, що здійснюється у процесі власної активності індивіда, у результаті чого діяльність водночас є процесом формування здібностей і функцій особистості.

У межах компетентнісного підходу відбувається орієнтація на побудову освітнього процесу відповідно до результатів навчання: при плануванні освітнього процесу, що заснований на врахуваннях гендерних компетентностей, спочатку закладаються виразні та зіставні параметри опису того, що випускник буде знати і вміти по закінченню закладу вищої освіти. Результати навчання й сформованої гендерної компетентності, з одного боку, визначають зміст освітніх курсів, з іншого – вони встановлюються, виходячи з вимог окремого освітнього компонента або модуля, а також із соціальних завдань щодо формування у випускників гендерної компетентності та вміння виховувати культуру гендерних відносин у молодших школярів. Максимальне використання досвіду і знань викладачів – важливий принцип реалізації змісту навчання, проте він не повинен ставати провідним. Важливо підкреслити, що саме здобувач вищої освіти освоює компетентності та є активним суб'єктом діяльності, а не викладач передає йому свої знання.

Компетентнісний підхід передбачає готовність і прагнення людини застосовувати свої знання, вміння та особистісні якості в певній галузі професійної діяльності [101].

Освітнє середовище що забезпечує підготовку з розроблення та використання гендерних педагогічних ігор, які реалізуються у процесі інтеграції навчання та виховання культури гендерних відносин у молодших школярів, сприяє подоланню перешкод, що виникають під час професійної підготовки, впливає на осмислення індивідуального досвіду й гендерної компетентності майбутніх професіоналів, оскільки на різних етапах навчання змінюються характер, тематичний зміст, форми організації та контролю, методи навчання, що підвищує ефективність підготовки до педагогічної діяльності, до виховання культури гендерних відносин молодших школярів та якості загальної професійної підготовки.

Отже, формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів має бути максимально орієнтованим на становлення індивідуальності та розвиток творчого мислення, що неможливе без усвідомлення глибинних зв'язків педагогічних явищ на різних етапах виховання та початкової освіти в Україні.

Очікуваним результатом упровадження педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів виступають: знання методів інформаційного пошуку та вміння самостійно здійснювати добір інформації з гендерної тематики; вміння індивідуально організувати процес виховання культури гендерних відносин молодших школярів; уміння розробляти та використовувати гендерні педагогічні ігри; сформовані професійно важливі якості гендерної компетентності майбутніх учителів початкових класів (умотивованість, толерантність, культура взаємовідносин, рефлексивність).

У контексті проблематики дослідження наступним завданням буде здійснення ґрунтовного аналізу теоретичних основ системи формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи:

обґрунтування і розробка моделі формування ІК майбутніх учителів початкової школи; визначення етапів та педагогічних умов формування ІК майбутніх учителів початкової школи.

4.4. Теоретичні основи системи формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Стрімкий розвиток інформаційних відносин у сучасному суспільстві зумовлює виняткову роль моделювання в педагогіці – галузі знань, безпосередньо пов'язаній із інформаційними процесами.

Моделювання розглядається як «метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; сам процес моделювання є побудовою й вивченням моделей реально існуючих предметів і явищ та конструйованих об'єктів для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови і управління ними тощо» [97].

На думку Ю. Бабанського, моделювання допомагає систематизувати знання про явище або процес, який вивчається, підказує шляхи їх більш цілісного опису, дозволяє більш повно встановити зв'язки між компонентами, відкриває можливості для створення цілісної класифікації [7, с. 73].

О. Почуєва зазначає, що моделювання й використання моделей органічно пов'язано із прогнозуванням. Але модель не лише передбачає результат, вона робить його повнішим на підставі історичного досвіду, інтерпретованого на засадах ретроспективного аналізу, експертних оцінок, виявлених тенденцій на майбутнє з урахуванням сучасних вимог сьогодення [85].

Поняття «модель» (від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) має латинське походження, що означає спосіб, образ, міру [22, с. 6]. Частіше за все термін «модель» використовувався в будівництві та математиці й мав значення зразка, прикладу, еталону тощо [22, с. 6]. Поступово термін еволюціонував і став

розумітися як теорія, що структурно подібна до іншої теорії, або як об'єкт, який описує теорія [22, с. 6].

На переконання багатьох науковців [11; 22; 46; 85 та ін.] модель має значний потенціал, вона не лише імітує об'єкт дослідження, але і дає змогу виявити та проаналізувати властивості, які важко побачити й відстежити в реальному об'єкті.

У психолого-педагогічних джерелах уживаються такі поняття, як «модель освіти», «модель навчання», «модель розвитку освіти», «модель навчальної дисципліни», «модель змісту освіти», «модель спеціаліста», «модель підготовки фахівця».

Під моделлю в педагогіці розуміють створену або вибрану дослідником систему, що відтворює для досягнення мети пізнання характеристики (компоненти, елементи, властивості, параметри) досліджуваного об'єкта і внаслідок цього перебуває з ним у такому відношенні заміщення і схожості, що її дослідження опосередковано є способом отримання відомостей про цей об'єкт і дає інформацію, яка однозначно перетворюється в інформацію про пізнаваний об'єкт і допускає експериментальну перевірку [103, с. 381–382].

Аналіз науково-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що обов'язковою вимогою, яку дослідники ставлять до сучасної педагогічної моделі, є її інноваційна спрямованість. Окрім того, значна частина авторів (О. Антонова, Ю. Бабанський, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Сластьонін, Е. Смирнова та інші) із проблем моделювання освітніх систем визначають, що модель підготовки фахівців має вміщувати низку компонентів (соціальне замовлення, мету моделювання, структурні компоненти) залежно від природи об'єкта моделювання, його специфіки.

На думку Л. Дзюби-Шпурик, функції моделі полягають у наданні допомоги досліднику в розумінні суті, поясненні досліджуваного процесу, визначенні результатів функціонування й розвитку системи, ілюстрації описуваного процесу, можливості його проектування, оцінки, визначення механізмів управління [31, с. 95].

Отже, модель є кінцевим результатом процесу моделювання та являє собою аналітичний або графічний опис розглянутого процесу.

Педагогічне моделювання, своєю чергою, – це ефективний засіб розуміння і прогнозування складних педагогічних явищ, що допомагає з'ясувати негативні наслідки й ліквідувати або послабити їх, а також цілісно вивчити процес, надаючи змогу простежити зв'язок між елементами.

З огляду на вищезазначене, необхідним є об'єктивно зумовлений вибір структурно-функціонального складу моделі.

О. Почуєва [85] розкриває основні етапи побудови педагогічної моделі:

– *перший етап: постановка завдання* – вважається найбільш важливим із усіх етапів побудови моделі. Завдання має бути сформульовано в такий спосіб, щоб проблема була достатньо діагностовано;

– *другий етап: побудова моделі*. Важливо визначити, яка інформація необхідна для побудови моделі, що буде задовольняти визначену мету та в результаті якої ми отримаємо необхідну інформацію. Тобто необхідно визначити інформаційні складові, встановити їх залежність та взаємовплив і структурувати їх відповідним способом;

– *третій етап: перевірка моделі на достовірність*. Це простежується в аналізованні всіх релевантних змінних, що впливають на вирішення поставленого завдання. Ще один аспект перевірки – встановлення ступеня вірогідності та спроможності вирішення за допомогою даної моделі проблеми;

– *четвертий етап: реалізація моделі*. За допомогою цього етапу визначається ступінь успішності побудованої моделі.

Після використання моделі деякі її показники необхідно модифікувати, що пов'язується з тим, що на практиці або виявилися слабкі сторони моделі, або з'явилися інші показники, які необхідно враховувати при розв'язанні проблеми [85].

У наукових дослідженнях сучасних педагогів модель підготовки майбутнього вчителя початкової школи була розглянута в різних аспектах.

У процесі наукового пошуку було з'ясовано, що на сьогодні існують певні напрацювання структурно-функціональних моделей з проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Так, А. Крижановський у дисертаційній роботі за темою «Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій у педагогічних коледжах» (Вінниця, 2017 рік) [57] пропонує модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. У дисертації В. Андрієвської порушено проблему підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності (Харків, 2019 рік) [3] та на цій основі представлено авторську модель підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання ІКТ у професійній діяльності. У науковому дослідженні Л. Дзюби-Шпурик «Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями» (Полтава, 2016 рік) [31] запропоновано науково обґрунтовану структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів із ІКТ.

Традиційні апробовані моделі формування знань і умінь учителя початкових класів у сфері впровадження ІКТ не відповідають повною мірою сучасним потребам професійно-педагогічної підготовки педагогів для початкової школи, оскільки вони не враховують особливостей їхньої майбутньої фахової діяльності в умовах оновлення освіти, а саме необхідності впровадження нового Державного стандарту початкової освіти (2018 р.), реалізації «Концепції Нової української школи» (2016 р.). Саме тому, виникає необхідність створення моделі, що відображує єдиний підхід до формування інформаційної компетентності вчителя початкових класів через міждисциплінарну інтеграцію предметів професійного циклу та спеціальних дисциплін інформатичної підготовки.

Проаналізувавши запропоновані науковцями моделі та враховуючи результати констатувального етапу експерименту, було розроблено *структурно-функціональну модель формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи*, у якій визначено не тільки компоненти та їх взаємозв'язок (тобто структуру), але й її функціональну орієнтованість (професійною теоретична спрямованість, системність, технологічність). Саме структурно-функціональна модель містить сукупність компонентів, що утворюють структуру системи і є для неї необхідними, та функціональні, тобто стійкі зв'язки структурних компонентів, які виникають у процесі педагогічної діяльності й зумовлюють розвиток й удосконалення педагогічної системи. Єдиною ланкою для всіх компонентів такої моделі виступають педагогічні умови формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У процесі розроблення моделі формування інформаційної компетентності у майбутніх учителів початкової школи керувалися: галузевими стандартами вищої освіти, кваліфікаційними вимогами до вчителя початкових класів, обумовлених соціальним замовленням; навчальними планами та програмами професійної підготовки за напрямом підготовки 013 Початкова освіта.

Спираючись на вищезазначене, модель формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки в педагогічних ЗВО будувалася за результатами аналізу реальної освітньої діяльності фахівців початкової школи та з урахуванням цілого комплексу загальних вимог, що висуває суспільство до кваліфікації вчителів початкових класів, а також на основі анкетування вчителів шкіл м. Харкова та Харківського району. У дослідженні в процесі розроблення моделі формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічному закладі вищої освіти були враховані такі положення:

– визначення цілей та конкретних завдань моделювання й побудова моделі, виходячи із завдань, що має вирішувати дана модель;

- збір і систематизація інформації, комплексний підхід до вивчення питань формування професійної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти;
- надійність і науковість;
- цілеспрямоване складання структури інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи, підпорядковане досягненню визначеної мети; диференціація та варіативність освітньо-професійної програми;
- виділення ключових чинників, що впливають на зміну тенденцій та закономірностей процесу професійно-педагогічної підготовки у ПЗВО з огляду на нормативні документи;
- перспективи професійного зростання, самовдосконалення.

Створення моделі формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи означає проведення мисленнєвого імітування реальної системи шляхом створення спеціальних аналогів, у якій відтворюються способи її організації та функціонування.

У філософському словнику визначено, що принцип (від лат. *principium* – початок, основа) – 1) першооснова, те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорій, науки; 2) внутрішні переконання людини, ті практичні, моральні й теоретичні засади, якими вона керується в житті, в різноманітних сферах діяльності [102, с. 410].

У словнику-довіднику з педагогіки під терміном принцип (лат. *principium* – витoki, основа) розуміється вихідне положення будь-якої теорії, учіння, науки, світогляду тощо, внутрішнє переконання, керівна ідея дослідження (твердження, яке сприймається як головне, важливе, суттєве) [91, с. 298].

Таким чином, у повсякденному житті принципами називають внутрішні переконання особистості, ті практичні, моральні та теоретичні засади, якими людина оперується у власному житті, в різних сферах діяльності. У науці принципами є вимоги до побудови теорії, сформульовані в основі певної сукупності фактів, саме вони відображають ті суттєві характеристики,

що відповідають за правильне функціонування системи, без яких вона не виконувала б свого призначення.

Педагогічні принципи відображають загальні вимоги до змісту й організації едукативного процесу, вибору та реалізації методів і засобів едукативності, форм організації навчально-пізнавальної діяльності. На їх основі сформульовано вимоги, що забезпечують успішне досягнення поставлених цілей [45, с. 16]. У своєму дисертаційному дослідженні О. Шестернин [109, с. 87] зазначає, що саме під впливом загальної інформатизації та досягнень у науці, в міру виявлення нових закономірностей едукативності і накопичення досвіду роботи викладачів, принципи едукативності можуть і неодмінно мають змінюватися та вдосконалюватися.

Нині в дидактиці загальноприйнятими є такі принципи едукативності: принцип науковості; систематичності й послідовності едукативності; принцип доступності едукативності; зв'язку едукативності з життям; принцип свідомості й активності учнів у навчанні; наочності; міцності засвоєння знань, умінь і навичок [86].

В освітньому процесі вищої школи дотримуються загально-дидактичних і специфічних принципів едукативності. До загальнодидактичних принципів належать: принцип науковості; принцип системності та послідовності; принцип доступності; зв'язку навчання з життям; принцип свідомості й активності; наочності; міцності засвоєння знань, умінь і навичок; індивідуального підходу; емоційності [86].

Своєю чергою, до специфічних принципів відносяться: принцип єдності наукової та навчальної діяльності кафедр і викладачів; принцип участі здобувачів вищої освіти в науково-дослідній роботі, принцип органічної єдності теоретичної і практичної підготовки здобувачів вищої освіти; принцип урахування особистих можливостей здобувачів вищої освіти; принцип спільної діяльності (взаємодії) викладача і здобувача освіти в едукативному процесі; принцип професійної спрямованості навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти [86].

У запропонованій моделі були враховані взаємозв'язки між різними її компонентами, що базувались на **загальнодидактичних** (принцип науковості; принцип системності та послідовності; принцип доступності; зв'язку навчання з життям; принцип свідомості й активності; наочності; міцності засвоєння знань, умінь і навичок; індивідуального підходу; емоційності) та **додаткових принципів** успішного функціонування моделі формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки. Реалізація зазначених принципів можлива у їх сукупності, тому важливого значення є конкретизація, деталізація кожного з принципів розробленої моделі.

Принцип науковості вимагає: розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій; проникнення в суть явищ і подій; демонстрації могутності досягнень людських знань і науки та ознайомлення з методами науки, пізнання; розкриття історії розвитку науки, боротьби тенденцій; орієнтації на міждисциплінарні наукові зв'язки [86].

У контексті дослідження згідно з принципом науковості зміст едукації має відповідати сучасному стану наукового знання, при цьому основною методичною проблемою має стати необхідність поєднання адекватного відображення наукових положень з доступністю, зрозумілістю для здобувачів вищої освіти відповідного віку та рівня підготовки.

Принцип системності й послідовності едукації зорієнтований на системне та послідовне викладання і вивчення навчального матеріалу. Ідеться про постійну роботу над собою, фіксування уваги здобувача освіти на вузлових питаннях, логічний перехід від засвоєного матеріалу до нового тощо. Залежно від змісту роботи, її цілей викладач застосовує певну систему методів навчання, ведучи здобувачів вищої освіти від простого відтворення до самостійних творчих дій з вивченим матеріалом [86].

Зазначений принцип у дослідженні реалізується в такий спосіб: процес формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи здійснюється на основі послідовного освоєння циклу дисциплін,

які передбачають цілеспрямовану базову психолого-педагогічну підготовку та оновлену посилену підготовку в галузі інформатичних дисциплін.

Принцип доступності навчання. Даний принцип передбачає свою реалізацію через дотримання правил: від простого – до складного, від відомого – до невідомого, від близького – до далекого, а також урахування рівня розвитку здобувачів освіти, їхніх індивідуальних особливостей. Він вимагає також визначення норм витрат часу та праці, рівня напруження й культури розумової та фізичної праці здобувачів вищої освіти [86].

У представленому дослідженні принцип доступності досягається за рахунок можливостей надання майбутнім учителям початкової школи забезпечення варіативності змісту та різних форм представлення навчального матеріалу в освітньому процесі.

Принцип зв'язку едукації з життям ґрунтується на об'єктивних зв'язках науки та виробництва, теорії і практики. Теоретичні знання є основою сучасної продуктивної праці, яка конкретизує їх, сприяє міцному, свідомому засвоєнню. Відповідний принцип реалізується через: використання на заняттях життєвого досвіду здобувачів освіти, застосування набутих знань у практичній діяльності, розкриття практичної значущості знань тощо [86].

У представленому дослідженні принцип зв'язку навчання з життям забезпечується усвідомленням здобувачами вищої освіти нових вимог до фахової підготовки майбутніх учителів у ракурсі впровадження Концепції Нової української школи. Майбутні вчителі початкової школи усвідомлюють необхідність формування знань, умінь, навичок засобами інформаційно-комунікаційних технологій із метою оптимізації освітнього процесу в сучасній початковій школі.

Принцип свідомості й активності реалізується через спрямування пізнавальної діяльності здобувачів освіти та управління нею. Свідомому засвоєнню знань сприяють: роз'яснення мети та завдань освітнього компонента, значення його для подолання життєвих проблем і для перспектив здобувача вищої освіти; використання у процесі едукації мислинневих операцій (аналізу,

синтезу, узагальнення, індукції, дедукції); позитивні емоції і мотиви едукації; належний контроль та самоконтроль [86].

Принцип наочності ґрунтовно розроблений у дидактиці середньої школи й широко застосовується в педагогічному процесі вищої школи. Дотримання його сприяє свідомому, активному сприйманню, осмисленню та засвоєнню матеріалу, виховує спостережливість, формує новий соціальний досвід, удосконалює потенційні психофізичні можливості здобувачів вищої освіти [86].

Модель формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки на основі вказаного принципу значною мірою забезпечується на базі технології мультимедіа, завдяки якій інформація представлена в такий спосіб, що здобувачі вищої освіти сприймають її відразу кількома органами почуттів, що дозволяє максимально оптимізувати освітній процес.

Принцип міцності знань, умінь, навичок. Основною ознакою міцності знань є свідоме й ґрунтовне засвоєння фактів, понять, ідей, правил, глибоке розуміння істотних характеристик предметів та явищ, зв'язків між ними та всередині них. Реалізація цього принципу передбачає: повторення навчального матеріалу за розділами і структурними частинами, запам'ятовування нового матеріалу в поєднанні з вивченням, виокремлення при повторенні основних ідей, використання в процесі повторення різноманітних методик, форм і підходів, вправ, самостійної роботи щодо творчого застосування знань тощо [86].

Принцип індивідуального підходу дає змогу в умовах колективної навчальної роботи кожному здобувачу вищої освіти оволодівати навчальним матеріалом по-своєму, зважаючи на рівень розвитку, знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, волі, працездатності [86]. У представленому дослідженні принцип індивідуального підходу досягається за рахунок можливостей надання майбутнім учителям початкової школи індивідуальної інформаційної підтримки.

Принцип емоційності. У процесі пізнавальної діяльності в здобувачів вищої освіти підсвідомо виникають певний емоційний стан, почуття, які можуть стимулювати успішне засвоєння знань або перешкоджати йому. З огляду на це, реалізація цього принципу має бути направлена на формування емоцій, які активізують навчально-пізнавальну діяльність, і запобігати появі тих, які негативно позначаються на ній. Цього можна досягти шляхом логічного, жвавого викладання дисципліни, наведення цікавих прикладів, використання різноманітної наочності. Неабияку роль у цьому відіграє особистість викладача [86].

Проте, варто зазначити, що вищевказані принципи не повністю ураховують специфіку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Тому були додатково введені на розгляд додаткові принципи такі, як принцип інноваційності та принцип активного використання інформаційно-комунікаційних технологій едукації.

Принцип інноваційності – базовий принцип випереджальної освіти [68]. Погоджуємось із думкою О. Наумкіної в тому, що принцип інноваційності передбачає створення необхідних умов для оперативного внесення новітніх досягнень науки, техніки, технологій у різні сфери освітнього комплексу (зміст, методи, методику, педагогічні технології, освітній менеджмент тощо [68]. Важливість наведеного принципу обумовлюється постійно зростаючим науково-технічним прогресом, інформатизацією освіти тощо. В. Андрієвська, пропонуючи модель підготовки майбутнього вчителя до використання ІКТ у професійній діяльності, теж залучається до використання цього принципу та справедливо зазначає, що принцип інноваційності реалізується через ознайомлення майбутніх учителів із необхідністю впровадження сучасних засобів ІКТ у фахову діяльність, прогресивних тенденцій розвитку інноваційних засобів едукації здобувачів першого рівня повної загальної середньої освіти тощо [3, с. 184].

Саме принцип інноваційності найбільше сприятиме тому, що майбутні вчителі у майбутній професійній діяльності зможуть гнучко реагувати на будь-

які інноваційні зміни системи освіти, ефективно реалізуючи напрями оновлення та інформатизації освіти.

Принцип активного використання інформаційно-комунікаційних технологій полягає у вмілому застосуванні відповідного мультимедійного програмного забезпечення, у грамотному відборі електронних засобів навчання, форм і методів роботи з ними протягом усього освітнього процесу в педагогічному закладі вищої освіти.

Зазначений принцип найбільше сприятиме становленню конкурентоздатного випускника, який, розпочинаючи професійну діяльність в умовах необхідності реалізації Концепції НУШ, буде здатним ефективно здійснювати «наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій» в освітньому процесі початкової школи, у такий спосіб формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності.

Вищезазначені принципи комплексно реалізують авторську модель формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в процесі професійної підготовки.

Під *моделлю формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи* варто розглядати опис та теоретичне обґрунтування всіх структурних елементів цього процесу, спроектовану з урахуванням структури інформаційної компетентності, специфіки подальшої професійної діяльності здобувачів освіти, а також на основі мікродидактичного комплексного методу організації засвоєння інформації майбутніми вчителями початкової школи.

Авторську модель формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи слід розглядати як систему взаємопов'язаних елементів: мети, завдань, методологічних підходів і принципів, структурних компонентів інформаційної компетентності, змісту, форм, методів, результату, а також критеріїв і показників рівнів сформованості ІК.

Представлена модель є відкритою, нелінійною, складною, віддаленою від рівноваги системою, що володіє ознаками самоорганізації та самодобудовування.

Запропонована та обґрунтована на теоретичному рівні структурно-функціональна модель формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки побудована з урахуванням структури ІК на основі мікродидактичного комплексного методу організації засвоєння інформації майбутніми вчителями зазначеного фаху, специфіки їхньої подальшої професійної діяльності.

Зазначена модель передбачає взаємозв'язок методологічно-цільового, змістово-технологічного та контрольного-результативного блоків, що знаходяться в динамічній єдності (рис. 4.6).

Методологічно-цільовий блок, який відбиває мету та завдання розробленої моделі, базується на методологічних підходах (системному, особистісно-діяльнісному, компетентнісному, акмеологічному); визначає загальнопедагогічні (науковості; системності та послідовності; доступності; зв'язку навчання з життям; свідомості й активності; наочності; міцності засвоєння знань, умінь і навичок; індивідуального підходу; емоційності) та специфічні (інноваційності та активного використання ІКТ) принципи; функції інформаційної компетентності (інформаційно-пошукова, інформаційно-методична, розвивальна).

Отже, мета – це ідеальне представлення кінцевого результату. Мета в педагогічному моделюванні виступає системоутворювальним елементом запропонованої структури, однією з головних ланок діяльності. Саме від неї залежить зміст та засоби отримання результатів.

Мета запропонованої авторської структурно-функціональної моделі – формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

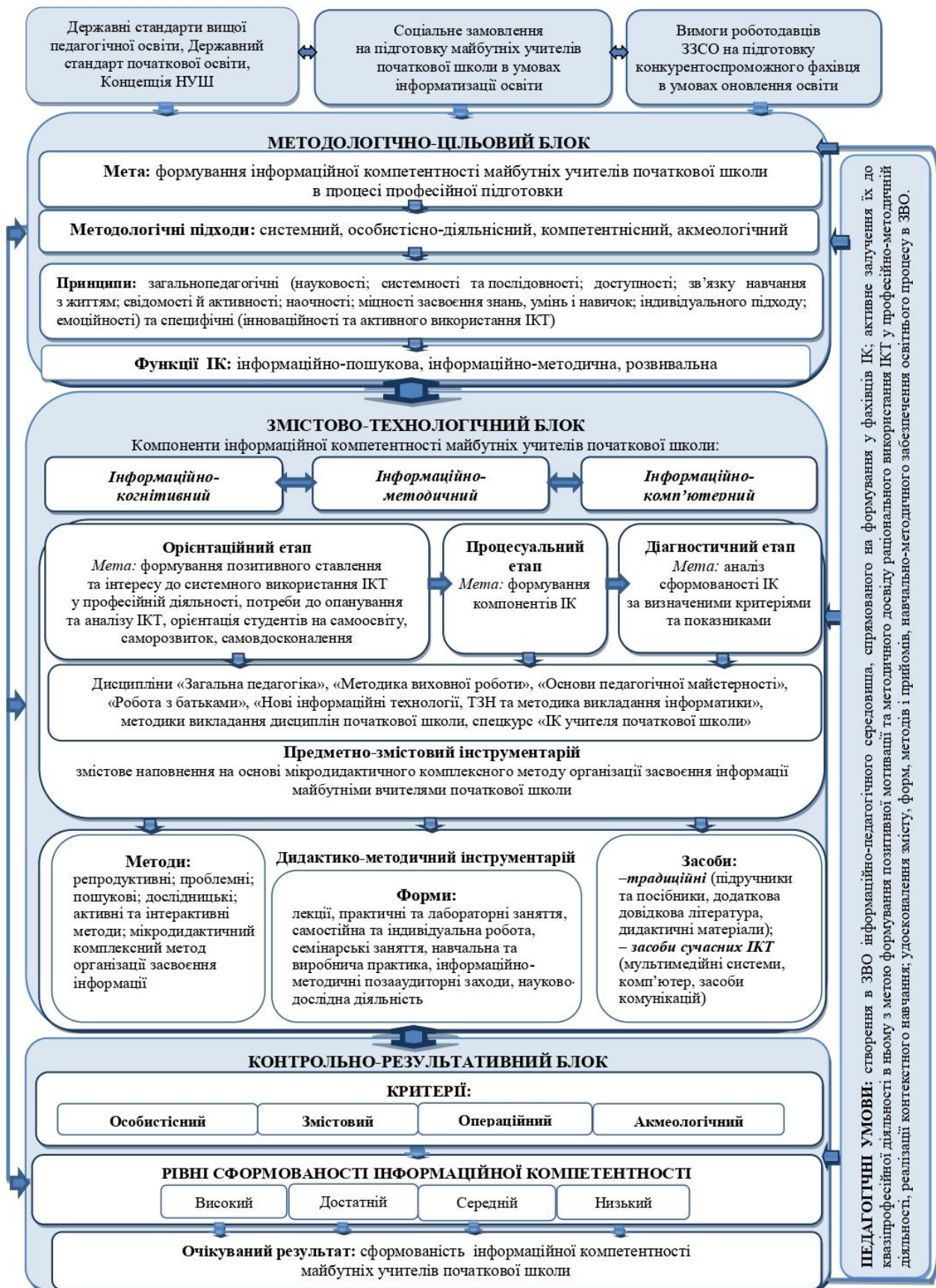


Рис. 4.6. Структурно-функціональна модель формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки

Розроблена модель спрямована на вирішення таких *завдань*:

1. Формування мотивації до використання ІКТ у майбутній професійній діяльності.
2. Підвищення рівня знань в області професійних методик навчання за умов використання інформаційно-комунікаційних технологій.
3. Формування в майбутніх учителів початкової школи вмінь та навичок використовувати засоби ІКТ у подальшій професійній діяльності;
4. Розвиток у здобувачів вищої освіти педагогічної освіти професійно важливих психолого-педагогічних якостей щодо застосування ІКТ в едукативному процесі початкової школи.

Розроблена модель в освітньому процесі виконує такі *функції*:

- 1) організаційну (забезпечення реалізації педагогічних умов формування в здобувачів вищої освіти, майбутніх учителів початкової школи, належного рівня (високого та достатнього) інформаційної компетентності в процесі професійно-педагогічної підготовки;
- 2) освітню (передбачає скоординовану роботу всіх учасників освітнього процесу, здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи);
- 3) оцінно-діагностичну (діагностика сформованості рівня інформаційної компетентності в майбутніх учителів початкової школи).

Змістово-технологічний блок обумовлюється структурними компонентами інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи та базується на реалізації трьох послідовних етапів: орієнтаційного, процесуального, діагностичного. Зазначений блок реалізують предметно-змістовий та дидактико-методичний інструментарій.

Предметно-змістовий інструментарій наведеного блоку характеризується змістовим наповненням на основі мікродідактичного комплексного методу організації засвоєння інформації майбутніми вчителями початкової школи: контекстне навчання, яке передбачає засвоєння здобувачами

освіти знань, навичок, умінь, досвіду за умов використання в процесі викладання дисциплін різних видів квазіпрофесійної діяльності (розв'язування ситуацій, участь у дидактичних іграх, виконання спеціальних вправ).

Своєю чергою, *дидактико-методичний інструментарій* зазначеного блоку обумовлює методи, форми та засоби формування інформаційної компетентності здобувачів вищої освіти обраного фаху в процесі професійної підготовки. Визначає відповідні технологічні заходи, передбачає навчальну діяльність здобувачів вищої педагогічної освіти у процесі вивчення фахових освітніх компонентів, проходження різних видів педагогічної практики, виконання самостійної роботи; упровадження доцільних методів і форм, які забезпечують формування в них інформаційної компетентності.

Зміст процесу формування інформаційної компетентності необхідно організувати у такий спосіб, щоб знання, навички й уміння були контекстними, особисто-значущими і неодмінно враховували прогресуючу інформатизацію освітнього процесу початкової школи.

Керування освітнім процесом розробленої моделі має здійснюватися за допомогою доцільно підібраних методів, засобів та форм педагогічної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності. Так, реалізація змісту формування ІК майбутніх учителів початкової школи відбувалася за допомогою *методів* едукативності, які дозволяють ефективно організувати всі етапи формування ІК здобувачів вищої освіти.

Влучно розкриває класифікацію обраних методів С. Петренко [77], досліджуючи проблему формування ІКТ-компетентності майбутнього вчителя математики.

Репродуктивні методи сприяють збагаченню здобувачів вищої освіти фактичними знаннями та вміннями здійснювати основні розумові операції, тобто ці методи використовуються для формування у здобувачів вищої освіти умінь, навичок та практичного досвіду застосовувати теоретичні знання, які необхідні для розвитку творчих здібностей, продуктивного мислення, пізнавальної активності й самореалізації здобувачів вищої освіти [77, с. 53].

Проблемні методи дозволяють більш наочно продемонструвати процес пізнання і на цій основі активно використовувати в ньому всіх суб'єктів освітньої діяльності. Такі методи доцільно запроваджувати при формуванні нових понять.

Пошукові методи направлені на напрацювання вмінь, навичок і досвіду орієнтуватися у величезній масі доступної інформації, аналізувати її, добувати з неї корисні знання [77, с. 54].

Дослідницькі методи використовуються з метою напрацювання умінь, навичок і досвіду постановки проблем і самостійної їх реалізації. Використання дослідницьких методів забезпечує здобувачів освіти усвідомленими знаннями й формує в них досвід творчої, самостійної дослідницької діяльності [77, с. 54].

Гармонійне поєднання пасивних, активних методів і прийомів едукції сприятиме максимальному змістовному наповненню професійної підготовки щодо представленої проблеми дослідження. З огляду на це, ефективним у процесі експериментального дослідження є використання таких активних та інтерактивних методів едукційного процесу, на які варто звернути увагу, як: бесіди, дискусії, роз'яснення, створення проблемно-пошукової ситуації, ігрові методи, робота в малих групах, робота в парах, «Два – чотири – всі разом», «Карусель», «Акваріум», «Мета-план», кейс-метод, дослідницький, аналіз ситуації, «Мозковий штурм», «Пошук інформації», «Мікрофон», «Навчаючи – вчуся», «Ажурна пилка», метод проєкту, експертна оцінка, спостереження, рефлексія, тестування, електронне портфоліо, «Обери позицію», «метод ПРЕС»; «Розігрування ситуації за ролями», дебати тощо [100].

Загальноприйнятим фактом є те, що проведення будь-якого типу навчальних занять у ЗВО передбачає застосування відповідних **форм** навчальної роботи здобувачів вищої освіти, кожна з яких має відповідну методику організації.

У контексті реалізації розробленої моделі з проблеми дослідження доцільними є такі **форми навчальної роботи зі здобувачами вищої освіти**: лекції; практичні та лабораторні заняття; самостійна та індивідуальна робота;

робота в групах; практикуми; навчальна та виробнича практика; інформаційно-методичні позааудиторні заходи (квазіпрофесійні тренінги, методичні семінари, дискусії, дебати, педагогічні роздуми, майстер-класи, ділові ігри, учительські студії, панорами творчих ідей, круглі столи й творчі зустрічі з провідними науковцями та вчителями, віртуальні подорожі в педагогічне минуле тощо); науково-дослідна діяльність (участь у міжнародних дослідницьких програмах; участь у міжнародних, всеукраїнських, регіональних, міжвузівських наукових конференціях та семінарах; виконання курсових та дипломних робіт; виконання дослідницьких завдань проблемно-пошукового характеру при вивченні окремих навчальних дисциплін тощо).

У контексті дослідження варто наголосити на ролі сучасних засобів ІКТ, оскільки саме вони уможливили осучаснення освітнього процесу такими сучасними позаурочними формами роботи зі здобувачами вищої освіти, як: відеоконференції, аудіоконференції, вебінари, інтернет-проекти, онлайн-зустрічі та круглі столи з видатними науковцями та вчителями тощо. Такі форми роботи із майбутніми учителями початкової школи забезпечили максимально продуктивний характер едукативного процесу завдяки високому рівню пізнавальної активності та посиленні інтересу здобувачів вищої освіти, перевагам швидкого зворотнього зв'язку, можливості якісної взаємодії за допомогою сучасних засобів комунікацій. Головною мірою в такий спосіб повністю ліквідуються територіальні обмеження стає можливим набуття в майбутніх учителів початкової школи знань, умінь та навичок й обміну досвідом в режимі реального часу. Окрім того, це значно сприяє покращенню психологічного клімату, усуненню психологічних бар'єрів між учасниками едукативного процесу.

Важлива роль формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки належить **засобам навчання**: традиційним засобам навчання та засобам сучасних ІКТ. До традиційних засобів навчання відносимо підручники і посібники, додаткову довідкову літературу, дидактичні матеріали (таблиці, плакати, картки,

роздаткові матеріали тощо) [108, с. 52]. Своєю чергою, до засобів сучасних ІКТ відносяться: *мультимедійні системи*: мультимедійні дошки, мультимедійні проектори, комп'ютерно-лінгафонні засоби); *комп'ютер*: апаратне забезпечення: операційні системи (Windows, Linux, Unix, MacOS, Netware, Palm OS тощо), сервісні програми (Norton Utilities, антивірусні програми, програми-архіватори тощо), програми-оболонки (Norton Commander, Volkov Commander, Total Commander та інші); програмне забезпечення: прикладні програми загального та спеціального призначення (текстові та графічні редактори, електронні таблиці, засоби для створення презентацій тощо): *засоби комунікацій*: засоби локальних мереж, засоби глобальної мережі [108, с. 52–67].

Максимальної ефективності едукативного процесу можна досягти через уміле поєднання традиційних засобів та засобів сучасних ІКТ.

Окремо варто відзначити, що засоби сучасних ІКТ суттєво полегшують створення багатьох традиційних засобів навчання. Так, наприклад, за допомогою спеціальних програм можна створити електронний підручник або електронний посібник; завдяки графічному редактору або відповідних онлайн-сервісів можна створити будь-які дидактичні матеріали тощо.

Контрольно-результативний блок відповідає за процеси діагностики та контролю змін, що відбуваються в процесі формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи, передбачає зіставлення отриманих результатів із очікуваними.

Із огляду на те, що мета й завдання представленої структурно-функціональної моделі були запланованим результатом, то кінцевим наслідком послідовності дій під час її впровадження стала сформованість належного рівня інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Підсумовуючи усе вищезазначене, можемо дійти висновку, що розроблена модель формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки вказує на нові можливості організації навчання здобувачів вищої освіти спеціальності

013 Початкова освіта, у результаті якої в них має бути сформована інформаційна компетентність.

Згідно з контекстом досліджуваної проблематики, необхідним буде обґрунтування етапів та педагогічних умов реалізації моделі формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У педагогічному словнику поняття «етап» (від франц. *étape* – перегін, перехід) визначено як «певна частина періоду, дистанції [13, с. 357]; «окрема стадія якого-небудь процесу, виконаної роботи (проміжок часу, відзначений певними подіями)» [50].

Під час дослідження було виокремлено *етапи реалізації моделі формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи*: орієнтаційний, процесуальний, діагностичний [37, с. 73–74].

Основною метою *орієнтаційного етапу* є формування позитивного ставлення, інтересу до використання ІКТ у професійній діяльності, потреби до постійного опанування ІКТ, орієнтація їх на самоосвіту.

Тому на орієнтаційному етапі має впроваджуватися система позааудиторних заходів інформаційно-методичного спрямування, серед яких: методичні семінари, дискусії, дебати, круглі столи, творчі зустрічі, майстер-класи, учительські студії тощо.

Основною метою *процесуального етапу* є формування всіх компонентів інформаційної компетентності, чому сприяє організація продуктивної інформаційно-методичної діяльності, а саме: інтерактивні лекції; практичні та семінарські заняття; спецкурси; самостійна робота здобувачів вищої освіти; залучення активних форм і методів, спрямованих на співпрацю та співтворчість; участь у предметних олімпіадах, конкурсах, конференціях; створення «електронного портфоліо вчителя»; виготовлення буклетів і журналів для батьків тощо.

Основною метою *діагностичного етапу* є аналіз сформованості інформаційної компетентності за визначеними критеріями та показниками, а також за необхідності вносяться корективи та зміни в процес її формування.

Об'єктами вимірювання є відповідні критерії та показники інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи: особистісний, змістовий, операційний, акмеологічний, що уможливають визначення у вигляді низького, середнього, достатнього та високого рівнів.

Успішна організація процесу едукції неодмінно передбачає створення певних умов для ефективної та повноцінної діяльності здобувача вищої педагогічної освіти. Тому в контексті дослідження для успішного функціонування моделі формування інформаційної компетентності майбутнього учителя початкової школи в процесі професійної підготовки в дослідженні необхідно окреслити педагогічні умови, за яких максимально ефективно буде здійснюватися процес реалізації розробленої моделі.

Словник української мови тлумачить поняття «умова» як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення чого-небудь або сприяє чомусь» [92, с. 442].

Трактування поняття «педагогічні умови» розглядається в працях багатьох учених. Радянський учений Ю. Бабанський розкриває педагогічні умови як «обставини, за яких компоненти навчального процесу представлені в найоптимальнішій взаємодії і які дають можливість учителю плідно працювати, керувати освітнім процесом, а учням – успішно працювати» [6, с. 125]. Дослідники В. Ляудіс та А. Найн визначають педагогічні умови «як сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів, які супроводжують освітній процес, що певним чином структуровані й спрямовані на досягнення мети» [65, с. 14].

Так, умову в педагогіці розглядають як філософську категорію, у якій відображається відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує (Л. Онучак) [72]; спосіб формування чого-небудь або зовнішня обставина середовища, яка є причиною якісних змін особистості (К. Недялкова) [69]; оптимальне поєднання різних чинників (Ю. Бабанський) [7]; спеціально організований вплив на психолого-педагогічні чинники (О. Березюк) [10] тощо.

З огляду на вищесказане, під педагогічними умовами формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи розуміємо необхідні й достатні обставини, за яких процес їхньої професійної підготовки забезпечить ефективне здобуття знань, умінь і навичок здобувачів вищої освіти зазначеного фаху в процесі оновлення та інформатизації освіти. Отже, необхідним є визначення педагогічних умов, оскільки саме вони обумовлюють подальші закономірності функціонування розробленої структурно-функціональної моделі в системі професійної підготовки здобувачів вищої освіти у педагогічних закладах професійної освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження, а також узагальнення даних, отриманих у процесі проведення констатувального етапу експерименту, дозволили виявити сукупність педагогічних умов з метою максимально ефективної реалізації цілей дослідження та забезпечення результату експериментальної частини роботи.

Слід зазначити, що при визначенні педагогічних умов було враховано: вимоги Галузевого стандарту вищої освіти України, Концепцію Нової української школи та оновлений Державний стандарт початкової освіти; сутність та особливості процесу формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи, проаналізованих у попередньому розділі; результати констатувального етапу експерименту; готовність викладачів професійних педагогічних ЗВО сприймати інновації та розвивати в майбутніх учителів початкової школи належний рівень інформаційної компетентності в процесі професійної підготовки.

З огляду на все вищесказане, основними педагогічними умовами, що сприяють результативності процесу формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи, є:

– створення в закладі вищої освіти інформаційно-педагогічного середовища, спрямованого на формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи;

– активне залучення здобувачів вищої освіти до квазіпрофесійної діяльності в інформаційно-педагогічному середовищі з метою формування в них позитивної мотивації та методичного досвіду раціонального використання ІКТ у професійно-методичній діяльності, реалізації контекстного навчання;

– удосконалення змісту, форм, методів і прийомів, навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в закладі вищої педагогічної освіти, спрямованого на формування ІК майбутніх учителів початкової школи.

Першою умовою є створення в закладі вищої освіти інформаційно-педагогічного середовища, спрямованого на формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У сучасних умовах розвитку зарубіжної та вітчизняної освіти науково обґрунтованим та широко вживаним є термін «освітнє середовище закладу освіти» (Дж. Гібсон, Б. Уілсон, Т. Менг, І. Арендачук, О. Артюхіна, І. Бех, Ю. Биков, Л. Макара, В. Ясвін та інші).

В онлайн-академічному тлумачному словнику сучасної української мови (<http://sum.in.ua/s/seredovyshhe>) термін «середовище» визначено як: 1) сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму; 2) соціально-побутові умови, у яких проходить життя людини; оточення. Своєю чергою, словник С. Ожегова трактує «середовище», як заповнене просторово-наочне, природне та соціальне оточення людини, причому вказує, що несприятливе оточення не дає можливості особистості зростати та розвиватися [99].

О. Артюхіна стверджує, що існує декілька типів освітніх середовищ, які необхідно розглядати як цілісне явище, оскільки вони одночасно, взаємно проникають і взаємодіють між собою, взаємозбагачують один одного:

– середовище, що орієнтоване на створення умов для розвитку особистісних якостей: здоров'язберігальне, культуротворче, естетично розвивальне, середовище становлення морального досвіду, середовище розвитку та саморозвитку особистості тощо;

– середовище, що орієнтоване на створення умов для формування професійної спрямованості, тобто сукупності професійно значущих якостей, а отже мають професійні освітні функції: інформаційно-освітнє середовище ЗВО, інформаційне, професійно-освітнє, віртуальне освітнє середовище тощо;

– середовище, що орієнтоване на професійний та особистий розвиток і саморозвиток усіх учасників освітнього процесу (середовище професійно-особистісного саморозвитку здобувачів вищої освіти) [4].

Аналіз науково-педагогічних джерел у контексті порушеної проблеми дозволяє стверджувати той факт, що більшість науковців зводяться до єдиної думки в тому, що інформаційна компетентність майбутніх учителів, зокрема й початкової школи, формується в інформаційно-педагогічному середовищі з використанням ІКТ (Інтернет, Web-технології, електронна пошта, електронні конференції, мережеві спільноти тощо), а також в умовах безперервної самоосвіти [36, с. 19–20]. Так, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у системі освіти змінює дидактичні засоби, методи та форми навчання, впливає на педагогічні технології, тим самим перетворюючи традиційне освітнє середовище у якісно нове – інформаційно-педагогічне середовище (ІПС).

В умовах інформатизації освіти і, в цілому, становлення інформаційного суспільства розвивальне освітнє середовище визначається як інформаційно-педагогічне. Це пов'язано насамперед з тим, що все, що оточує людину, починає розглядатися як інформація або її джерело. Саме тому, в основу першої умови було покладено інформаційно-педагогічне середовище закладу вищої освіти.

Поняття «інформаційно-педагогічне середовище (ІПС)» (або тотожне «інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище») є складним, багатовимірним і суб'єктивним. Системний аналіз цього поняття займає одне з найважливіших місць у теорії та методиці вищої професійної освіти.

С. Петренкова, яка, досліджуючи інформаційно-педагогічне середовище як механізм інноваційної педагогічної діяльності, визначає ІПС як інтегративну

програмно-телекомунікаційну педагогічну систему, підпорядковану цілям виховання, освіти та розвитку особистості, що забезпечує єдиними технологічними засобами освітню діяльність та її інформаційну підтримку [78, с. 181].

У цілому, можна говорити про те, що інформаційно-педагогічне середовище – система інформаційної, технічної та навчально-методичної складових, які цілеспрямовано забезпечують освітній процес. Якість ІПС у педагогічних закладах вищої освіти сьогодні можна визначити як здатність цього середовища забезпечити систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку (становлення) майбутніх учителів, зокрема й учителів початкової школи під час професійної підготовки у педагогічних освітніх закладах.

С. Петренкова визначає основні дидактичні засоби інформаційно-педагогічного середовища:

- презентації (електронне мультимедійне представлення навчального матеріалу);
- електронні засоби інформації (навчально-інформаційна газета);
- посібники (включають теоретичну частину, дидактичні методи);
- практикуми (включають тематичний добір вправ та методичні рекомендації до їх виконання);
- вказівки до виконання лабораторних робіт (завдання і короткий опис виконання лабораторних робіт);
- контрольні-вимірювальні матеріали (тести, контрольні та самостійні роботи);
- конспекти лекцій (електронні конспекти лекцій);
- навчальні електронні засоби (електронна система поетапного засвоєння навчального матеріалу, вправ за темами, містить підказки, вказує на помилки, вказує на шляхи подальшого розв'язання поставлених задач);
- тематичні форуми (електронний засіб обміну інформацією й думками означеної тематики);

- експертна перцептивна інформаційна система (інформаційна система визначення типу мислення й рівня природно-наукової підготовки);
- мотиваційні засоби (електронний навчально-інформаційний журнал, система отримання додаткових балів);
- інтерактивні комунікаційні засоби (електронна пошта, електронна консультація, телеконференція, Web-семінар) [78].

Варто відзначити, що окрему роль слід надати професійно-орієнтованим педагогічним сайтам, серед яких: сайти державних органів управління освітою; сайти, присвячені педагогічним конференціям, виставкам; сайти, присвячені педагогічним конкурсам, олімпіадам; сайти, присвячені ознайомленню з педагогічними електронними журналами, газетами; електронні бібліотеки; мережеві професійні спільноти вчителів; сайти, присвячені підвищенню кваліфікації вчителів; педагогічні форуми; педагогічні блоги [42, с. 144].

Л. Петухова та А. Бальоха справедливо наголошують на тому, що інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище забезпечує такі функції: інформаційну, що надає відкритий доступ до інформації, створює умови для інформаційного обміну; інтерактивну, що дозволяє реалізовувати внутрішні й системні зв'язки; комунікаційну, що дозволяє підтримувати зв'язки «всередині», а також із «зовнішнім» інформаційним простором; координувальну, тобто фіксувати та представляти у взаємозв'язку зміст, який адресований різним суб'єктам; розвивальну: розвиток інтелекту, особистих творчих якостей; культуроформувальну, що пов'язана з інформаційною культурою; професійно-орієнтувальну, орієнтовану на профіль майбутньої професійної діяльності [80]. Дослідниці переконані, що компонентами інформаційно-педагогічного середовища є не лише технології, а й людські ресурси, які постійно їх оновлюють. Саме тому виникає необхідність реалізовувати трисуб'єктні взаємовідносини через постійну взаємодію викладача, здобувача вищої освіти та ПС, яка спрямована на реалізацію освітніх потреб здобувача вищої педагогічної освіти [80].

Отже, можна стверджувати, що інформаційне педагогічне середовище постійно змінюється, удосконалюється, урахуваючи потреби суспільства. Так, кожен компонент інформаційно-педагогічного середовища ЗВО є сприятливим «мікросередовищем», у якому в процесі фахової підготовки формується інформаційна компетентність майбутніх учителів початкової школи.

Саме тому важливим є створення необхідних умов для інформатизації освітнього процесу: забезпечення комп'ютерних класів із мережевими обладнаннями і доступом до Інтернет, у навчальних кабінетах, бібліотеці.

Із залученням сучасних інформаційних технологій в едукативний процес ЗВО загалом, і в роботу бібліотеки зокрема є можливість використання Інтернет, каталогів бібліотек нашої країни, а також web-сторінки різних організацій.

Як бачимо, інформаційно-педагогічне середовище педагогічного освітнього закладу має потужний потенціал для формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи, оскільки надає необмежені можливості пошуку, аналізу та відбору потрібної навчальної інформації.

Із вищезазначеного випливає, що для реалізації зазначеної умови необхідно вирішити ряд проблем:

- технічних (перевірка якісного забезпечення навчальних закладів ІКТ та доступом до мережі Інтернет);
- програмних (забезпечення освітнього процесу програмами спеціального та загального призначення);
- організаційних (організація процесу едукативної підготовки майбутніх учителів початкової школи з активним упровадженням ІКТ, організація удосконалення інформаційної компетентності викладачів, що здійснюють підготовку);
- дослідницьких (залучення здобувачів вищої освіти до участі в заходах, що сприяють формуванню в них творчих якостей використовувати засоби ІКТ в умовах постійно зростаючого науково-технічного процесу: участь в освітніх проєктах, грантах, наукових конференціях різних рівнів тощо).

Другою умовою є активне залучення здобувачів вищої освіти до квазіпрофесійної діяльності в інформаційно-педагогічному середовищі з метою формування в них позитивної мотивації та методичного досвіду раціонального використання ІКТ у професійно-методичній діяльності, реалізації контекстного навчання.

Аналіз досліджень учених теорії контекстного навчання (Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін.) дають змогу стверджувати, що основною метою контекстного навчання (від лат. *contextus* – з'єднання, зв'язок) є формування в межах освітньої діяльності здобувача освіти його цілісної, внутрішньо-мотивованої професійної підготовленості як майбутнього фахівця.

Т. Поведа, досліджуючи проблему формування професійної компетентності майбутніх фахівців на засадах контекстного навчання, справедливо зазначає, що технологія контекстного навчання проекту є освітній процес у ЗВО як максимально наближений до майбутньої професійної діяльності [83, с. 23]. Дослідниця наголошує, що основною характеристикою освітнього процесу контекстного типу, що реалізується за допомогою системи нових і традиційних форм та методів навчання, є моделювання предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності через відтворення реальних професійних ситуацій [83, с. 23].

А. Вербицький, досліджуючи теорію контекстного навчання, виділив три базові форми діяльності здобувачів вищої освіти: навчальна діяльність академічного типу (уроки, лекції, семінарські заняття, самостійна робота); квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри, ігрові форми занять, тренінги); навчально-професійна діяльність (науково-дослідницька робота, виробнича практика, дипломне проєктування) [15].

Зважаючи на особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи, а також на специфіку їхньої подальшої фахової діяльності, в основу другої умови дослідження було покладено активне залучення здобувачів вищої освіти до квазіпрофесійної діяльності в інформаційно-педагогічному

середовищі з метою формування в них прагнення (позитивної мотивації) та методичного досвіду раціонального використання ІКТ у професійно-методичній діяльності, реалізації контекстного навчання.

В аспекті досліджуваної умови необхідним є визначення сутності поняття «квазіпрофесійна діяльність». На думку А. Вербицького, Н. Бакшаєвої, Г. Вахітової, С. Поздєєвої, Ж. Фріцко, квазіпрофесійна діяльність (квазі – від лат. *quasi* – якби, немов) розглядається як базова проміжна форма діяльності здобувачів вищої освіти між освітньою діяльністю та професійною діяльністю, яка здійснюється одночасно з освітнім процесом на безперервній основі за рахунок переживання досвіду і пов'язаних з ним проблем майбутньої трудової діяльності [12; 15; 83; 105].

Отже, квазіпрофесійна діяльність майбутніх учителів, організована в межах контекстного навчання, неодмінно має бути спрямована на найбільш реальне наближення освітньої діяльності до професійної, відтворюючи або імітуючи її, що дозволить здобувачам вищої освіти максимально точно отримати знання в найбільш зручному для засвоєння вигляді.

Провідними формами такої навчальної роботи в педагогічному ЗВО можуть бути імітаційні, рольові та ділові ігри, завдання моделювання реальних проблемних ситуацій, тренінги тощо. Перевагою таких форм роботи для майбутнього вчителя початкової школи є можливість «програти» будь-яку педагогічну ситуацію професійної діяльності з різних позицій учасників педагогічного процесу (вчителя, учня, батьків, адміністрації школи, колег), що дозволить зрозуміти психологію її учасників, й на підсвідомому рівні набути певного досвіду професійної діяльності.

Із вищезазначеного випливає, що для реалізації зазначеної умови необхідно:

– забезпечити модернізацію інформаційно-педагогічного середовища педагогічного закладу вищої освіти з урахуванням положень Концепції Нової української школи;

– забезпечити залучення здобувачів вищої освіти до квазіпрофесійної діяльності в інформаційно-педагогічному середовищі педагогічного закладу вищої освіти.

Третя умова – удосконалення змісту, форм, методів і прийомів, навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в закладі вищої педагогічної освіти, спрямованого на формування ІК майбутніх учителів початкової школи.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкових класів вимагає оволодіння здобувачами вищої освіти відповідною сукупністю професійно значущих знань, умінь, навичок та особистісних якостей. Саме тому при підготовці майбутнього вчителя рівнозначно важливим є вивчення освітніх компонентів загальноосвітнього, загальнопрофесійного та професійно-теоретичного циклів. У дослідженні в основі формування у здобувачів вищої освіти контекстних знань (як технологічного, так і методичного характеру), що відповідають потребам освіти й суспільства, рівневим світовим кваліфікаційним вимогам в умовах постійно зростаючого науково-технічного прогресу.

З огляду на зміст зазначеної підготовки, реалізація цієї умови передбачає відповідну організацію освітнього процесу в такий спосіб, щоб здобувач вищої освіти посідав центральне місце з погляду його активної діяльності, оскільки організація навчання відображає взаємодію здобувачів вищої освіти і педагогів, їх співпрацю, організацію й управління процесом едукації, орієнтовані на заплановані результати (досягнення мети й завдань навчання).

Професійно зорієнтовані дисципліни стають фундаментальною основою подальшої фахової самореалізації майбутніх учителів початкової школи, а інформаційно-комунікаційні технології, своєю чергою, дозволять їм адаптуватися в освітньому процесі на найсучаснішому рівні.

Формування контекстних технологічних знань використання ІКТ починається з освітньої діяльності переважно на заняттях з інформатичних дисциплін. У процесі їх вивчення здобувачі вищої освіти набувають навичок

роботи з певними програмними засобами, знайомляться з можливими сферами їх застосування тощо. Але зазвичай неврахування специфіки факультету сприяє методично неправильному використанню інформаційно-комунікаційних технологій у подальшій фаховій діяльності.

Г. Пономарьова зазначає, що результативність підготовки здобувача вищої освіти залежить від спроможності викладача створити мотиваційний настрій, атмосферу співпраці, взаєморозуміння [84]. Дослідниця вказує на необхідність вдосконалення характеру взаємодії викладача зі здобувачем педагогічної освіти, наголошує на важливості реалізації педагогічних технік і методичних прийомів викладачем, що допомагає здобувачам відчувати себе співучасниками такого процесу, переживати ситуацію успіху під час фахового навчання.

Слід зазначити, що запропонована умова буде довершеною у тому випадку, якщо відбуватиметься постійне відстеження нововведень з питань інформатизації освіти й у зв'язку з цим відбуватиметься постійне удосконалення освітнього процесу у педагогічному ЗВО. Саме тому в процесі дослідження важливим став ґрунтовний аналіз навчальних програм психолого-педагогічних дисциплін та освітніх компонентів інформатичної підготовки, і на цій основі – оновлення змісту робочих програм шляхом уведення додаткових модулів, тем. Також реалізацію досліджуваної умови пропонуємо забезпечити шляхом розробки та впровадження авторського спецкурсу «Інформаційна компетентність вчителя початкової школи».

Зазначена педагогічна умова неодмінно потребує впровадження інтерактивних методів і прийомів, форм організації інформаційно-методичної діяльності здобувачів вищої освіти (індивідуальної, парної, групової, колективної, фронтальної діяльності), що дозволяє максимально оптимізувати едукативний процес у вищій школі.

Із вищезазначеного випливає, що для реалізації зазначеної умови необхідно:

– удосконалити форми, методи та прийоми освітнього процесу вищої школи;

– здійснити ґрунтовний аналіз й оновити зміст робочих програм дисциплін, що складають основу формування інформаційної компетентності в майбутніх учителів початкової школи в процесі професійно-педагогічної підготовки шляхом уключення додаткових модулів, тем;

– забезпечити наявність належного навчально-методичного забезпечення, що сприятиме формуванню інформаційної компетентності в майбутніх учителів початкової школи належного рівня.

Так, дотримання вищезазначених педагогічних умов забезпечить випереджальну підготовку майбутніх освітян у ракурсі реалізації Концепції Нової української школи та забезпечить формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійно-педагогічної підготовки.

Отже, обґрунтована на теоретичному рівні модель передбачає цілісне поєднання методологічно-цільового, змістово-технологічного та контрольного блоків професійно-педагогічної підготовки, що знаходяться в динамічній єдності, де основними структурними елементами є: мета, принципи, методи, прийоми, форми, засоби навчання, зміст, етапи підготовки, компоненти, критерії та рівні підготовки, педагогічні умови, результат. Розроблена структурно-функціональна модель спрямована на формування належних (достатнього та високого) рівнів інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Розроблена структурно-функціональна модель спрямована максимально якісно організувати процес едукації майбутніх учителів початкової школи, спроможних компетентно виконувати фахову діяльність в умовах оновлення та інформатизації освіти; здатних самостійно знаходити, опрацьовувати, аналізувати та використовувати інформацію, творчо застосовувати здобуті інформаційні знання, креативно мислити, використовувати у своїй діяльності сучасний зміст, методи навчання, технології, педагогічні прийоми, а також набувати необхідних особистих якостей, підвищувати педагогічну майстерність та прагнути до постійного самовдосконалення.

Висновки до четвертого розділу

У четвертому розділі під час наукового пошуку обґрунтовано теоретичні аспекти підвищення рівня едукції майбутніх учителів початкової школи.

1. Схарактеризовано теоретико-методологічні основи системи виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, що забезпечують: розв'язання поставлених завдань; реалізацію компонентів змісту запропонованої структурно-логічної моделі системи; вибір та використання відповідних форм, методів і засобів роботи; забезпечення відповідних педагогічних умов, і, як наслідок, – сприяють підвищенню ефективності відповідного процесу і формують у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

2. Теоретично обґрунтовано модель формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи, яка наочно відображає структурованість і функціональність п'яти блоків, а саме: цільового, теоретико-методологічного, змістовного, організаційно-дієвого та діагностично-коригувального, які уможливають простеження динаміки між вихідним і кінцевим станом сформованості досліджуваного явища, а також, за неузгодженості між очікуваним і реально досягнутим результатом, забезпечується корекція даного процесу шляхом перегляду, привнесення змін та удосконалення його окремих етапів.

3. Науково обґрунтовано модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів, яка виступає цілісною системою структурних (мета, принципи, методологічні підходи, етапи реалізації, рівні підготовленості майбутніх учителів) і функціональних (завдання та функції, психолого-педагогічні умови) компонентів, що знаходяться у взаємозв'язку та взаємодії і спрямовані на комплексне забезпечення освітньої діяльності викладачів і здобувачів у закладах вищої освіти з метою підвищення продуктивності

освітньої діяльності та розв'язання завдань якісної професійно-педагогічної підготовки.

4. Ґрунтовно проаналізовано теоретичні основи системи формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи й розроблено структурно-функціональну модель відповідного процесу, у якій визначено не тільки компоненти та їх взаємозв'язок (тобто структуру), але й її функціональну орієнтованість (професійною теоретична спрямованість, системність, технологічність). Саме структурно-функціональна модель містить сукупність компонентів, що утворюють структуру системи і є для неї необхідними, та функціональні, тобто стійкі зв'язки структурних компонентів, які виникають у процесі педагогічної діяльності й зумовлюють розвиток й удосконалення педагогічної системи. Єднальною ланкою для всіх компонентів такої моделі виступають педагогічні умови формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

ПІСЛЯМОВА

На межі третього тисячоліття постає очевидною суспільно-педагогічна цінність й актуальність дослідження проблеми підвищення рівня едукації майбутніх учителів початкової школи, що зумовлена сіспільною та соціальною потребою у висококваліфікованих, гармонійно розвинених, високоморальних особистостях – майбутніх учителях початкової школи, вимогами ринку праці (роботодавців) до сучасних випускників педагогічних закладів вищої освіти, а також недостатньою розробленістю порушеної проблеми в науковій літературі.

Основними положеннями монографії можна послуговуватися під час підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема при плануванні та проведенні різноманітних едукаційних форм аудиторної і позааудиторної роботи, для змістового наповнення навчальних і виробничо-практичних видань, для ефективної організації освітнього процесу в початковій школі.

Представлені матеріали в монографії не вичерпують всіх аспектів проблеми підвищення рівня едукації майбутніх учителів початкової школи на початку XXI століття. Відтак осмислення теоретичних основ проблеми підвищення рівня едукації майбутніх учителів початкової школи продукує пошук нових шляхів і засобів посилення цілеспрямованих впливів управлінсько-викладацького складу педагогічних закладів вищої освіти на свідомість, духовність й особистісні якості молодих людей, що покликано забезпечити суттєве підвищення рівня едукації майбутніх фахівців указанного профілю в цілому.

Висвітлення прикладного аспекту підвищення рівня едукації майбутніх учителів початкової школи передбачається у другій частині монографії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ЗА АВТОРАМИ

Галина ПОНОМАРЬОВА, Алла ХАРКІВСЬКА, Ірина УПАТОВА

1. Абросимова Г. В. Теория и практика дидактико-методической подготовки будущих учителей к педагогическому творчеству : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Челябинский государственный университет. Челябинск, 1996. 358 с.
2. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996 рр.) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2002. 20 с.
3. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. 2-ге вид. Київ : Рад. школа, 1981. 206 с.
4. Алексюк А. М. Методи навчання і методи учіння. Київ: Знання, 1980. 48 с.
5. Афанасов В. Типичные затруднения в работе молодых учителей и пути совершенствования их педагогического мастерства. *Ученые записки Рязанского пединститута*. 1959. Т. 23. С. 7–62.
6. Бабанский Ю. К. Методика работы в школе : организация и управление. Москва : Педагогика, 1970. 170 с.
7. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : дидактический аспект. Москва : Педагогика, 1982. 192 с.
8. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва : Просвещение, 1985. 208 с.
9. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : методические основы. Москва : Просвещение, 1982. 192 с.
10. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса (В вопросах и ответах). Київ : Радянська школа, 1982. 198 с.

11. Байбара Т. М. Педагогічне мислення та формування його у майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання фахових методик. *Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 23–25 квіт. 2001. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2001. С. 34–36.
12. Беспалько В. П. Персоналицированное образование. *Педагогика*. 1998. № 2. С. 12–17.
13. Беловолов В. А., Беловолова С. П. Основи методології педагогічного дослідження. Київ : МДПУ, 2003. 198 с.
14. Бульвінська О. І. Формування дидактичних умінь у студентів педагогічних університетів України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова Київ, 1998. 185 с.
15. Вершловский С. Г. Профессиональное становление учителя. *Вечерняя средняя школа*. 1992. № 2–3. С. 6–10.
16. Вершловский С. Г. Школа молодого учителя : метод. рекомендации. Ленинград : НИИ общ. обр. взрослых АПН СССР, 1987. 88 с.
17. Вершловский С. Г. Молодой учитель в системе непрерывного образования. *Советская педагогика*. 1986. № 2. С. 71–75.
18. Вершловский С. Г. Учитель-методист наставник стажера. Москва : Просвещение, 1988. 144 с.
19. Воскресенська Н. В. Забезпечення взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 1996. 25 с.
20. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія. Київ : ВИЩА ШКОЛА – XXI, 2010. 407 с.
21. Глузман Н. А. Формування узагальнених прийомів розумової діяльності в майбутніх вчителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін

математичного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 19 с.

22. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. С. 205–206.

23. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). *Освіта*. 1993. № 44–46. 62 с.

24. Державний стандарт початкової освіти (проект) № б/н від 26.07.2017. *Початкова освіта*. 2017. № 15. С. 3–65.

25. Дидактико-методична підготовка майбутніх фахівців початкової освіти: компетентнісний підхід: *колективна монографія* / за заг. ред. проф. Л. В. Коваль, А. М. Крамаренко, доц. К. І. Степанюк. Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2015. 456 с.

26. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ : «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.

27. Дусавицкий А. К. Мотивы учебной деятельности студентов : учеб. пособие. Харьков, 1987. 55 с.

28. Дусавицкий А. К. Развитие личности в студенческом коллективе в зависимости от сформированности учебно-профессиональных интересов : учебно-методическое пособие. Харків : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. 32 с.

29. Дьяченко Б. А. Развитие профессионализма молодого учителя в системе послѣдипломной освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Центральный институт послѣдипломной педагогической освіти АПН Украины. Київ, 2000. 200 с.

30. Жерносек І. П. Науково-методична робота в навчальних закладах системи загальної середньої освіти : монографія. Київ, 2000. 124 с.

31. Жигадло Г. Б. Развитие методической подготовки учителей физического виховання у вищих педагогических навчальных закладах Украины (1964–1998 гг.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Институт вищої освіти АПН Украины. Київ, 2007. 20 с.

32. Жигайло О., Гунза О. Формування методичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі викладання дисциплін природничо-математичного циклу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип. 4. С. 184–189. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2013_4_23 (дата звернення : 05.10.2015).
33. Журавлева Н. О. Некоторые функции наставника в процессе адаптации начинающего учителя к профессиональной деятельности. *Педагогическое образование и наука* : научно-методический журнал. 2007. № 1. С. 28–29.
34. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва : Педагогика, 1987. 160 с.
35. Заяц Ю. С. Методическая задача как средство формирования проектировочных умений у студентов факультета начальных классов в процессе методико-математической подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Московский государственный педагогический университет имени М. А. Шолохова. Москва. 2005. 180 с.
36. Зеер Э. Ф. Дополнительное образование как фактор успешной социально-профессиональной адаптации начинающего учителя. *Дополнительное образование*. 1996. №3. С. 24–26.
37. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
38. Зубков А. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Челябинский педагогический университет. Челябинск, 2007. 169 с.
39. Ивашнёва С. В. Организационно-педагогические условия повышения методической компетентности учителей иностранного языка начальной школы. URL : http://conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=11714&table=papers_file&type=0&conn=confDB (дата звернення : 14.06.2015).

40. Игна О. Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка. *Ярославский педагогический вестник*. 2010. № 1. С. 90–94.
41. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с. : ил. (Серия «Мастера психологии»).
42. Іонова О. М., Прокопенко І. А. Технологія формування професійно-менеджерської культури майбутнього вчителя : науково-методичні рекомендації для студентів, аспірантів і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. 52 с.
43. Калиниченко Н. П. Добра сила наставництва. *Радянська освіта*, 1978. 14 червня.
44. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя. Київ : Либідь, 1991. 93 с.
45. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія. 2-е вид., перероб. і допов. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с.
46. Комплексний підхід до фахової підготовки сучасного вчителя початкових класів : монографія / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. 311 с.
47. Кононко О. Наставництво як форма організації соціального простору початківця. *Практика управління закладом освіти*. 2012. № 9. С. 24–34.
48. Костюченко К. Є. Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка. Кіровоград, 2011. 20 с.
49. Крамаренко А. М. До питання розвитку в майбутніх учителів початкової школи екологічно значущої рефлексії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 38. С. 179–185. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_38_25.

50. Круглова И. В. Наставничество в повышении профессиональной компетентности молодого учителя. *Педагогическое образование и наука*. 2007. № 1. С. 25–27.
51. Кузнецова О. В., Упатов А. П. Активні та інтерактивні моделі навчання і виховання : метод. посібник. Харків : ННЦ ХГП, 2009. 45 с.
52. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя. *Вопросы психологии*. 1986. № 2. С. 21–30.
53. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству. Москва : Просвещение, 1990. 159 с.
54. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. № 11. С. 44-48.
55. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128–135.
56. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва, 1981. 184 с.
57. Лесохина Л. Н., Шадрина Т. В. Динамика профессиональной позиции. Профессиональная деятельность молодого учителя. Москва : Педагогика, 1982. С. 67–79.
58. Литвин Л. І. Професійне становлення молодого вчителя в системі спільної науково-методичної роботи районного відділу освіти і школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка. Кіровоград, 2010. 22 с.
59. Львов М. Р. Структура взаимосвязи дидактики и частных методик. *Советская педагогика*. 1985. № 11. С. 16–20.
60. Максименко Н. Б. Взаємозв'язок дидактичної та методичної підготовки вчителя початкової школи у педагогічному вузі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 1995. 24 с.

61. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международ. гуманит. фонд «Знание», 1996. 308 с.
62. Маркушевская Е. А. Дидактико-методическая подготовка будущих учителей начальных классов к личностно ориентированной педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 2003. 237 с.
63. Матяш Н. В., Веселова В. Г. Проектная деятельность будущего учителя : проблемы профессионального становления. Брянск : Издательство БГУ, 2002. 97с.
64. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность. *Педагогика*. 2006. № 3. С. 57–61.
65. Мірошніченко О. В. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса. 2009. 23 с.
66. Мороз О. Г., Омеляненко В. Л. Перші кроки до майстерності. Київ, 1992. 112 с. (Сер. 7 «Світоч» Т-ва «Знання» України, № 4–6).
67. Національна рамка кваліфікацій. URL : <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacii-doc81930.html>__ (дата звернення : 23.12.2013).
68. Никитина Л. А. Диагностика качества методической подготовки будущего педагога. Реализация идей компетентностно-ориентированного образования : проблемы, поиски, решения : материалы Республ. науч.-практ. конф. с международ. Участием 11–12 апреля. 2013 г., Усть-Каменогорск, 2013. Ч. 2. С. 328–333.
69. Никитина Л. А. Развитие методики и содержания методической подготовки будущего учителя начальных классов. *Вестник ТГПУ*. 2009. № 5 (83). С. 16–19.
70. Никитина Л. А. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях

инновационного развития образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Национальный исследовательский Томский государственный университет. Барнаул. 2014. 46 с.

71. Новий тлумачний словник української мови. Київ : Аконіт, 2000. Т. 2. С. 617–618.

72. Онищук В. А. Урок в современной школе : пособие для учителя. 2-е изд., перераб. Москва : Просвещение, 1986. 160 с.

73. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / И. А. Зязюн и др. Київ : Вища шк., 1987. 207 с.

74. Педагогіка : навч. посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. Вінниця : РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. 200 с.

75. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид. допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.

76. Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології : монографія / В. Андрущенко, С. Сисоєва, Н. Гузій та ін.; за ред. С. Сисоєвої Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 183 с.

77. Петрусенко С. Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 20с.

78. Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції : навч. посіб. / В. І. Євдокимов, Г. Ф. Пономарьова, Л. Д. Покроєва, В. В. Луценко ; за заг. ред. В. І. Євдокимова ; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди ; Харківський гуманітарно-педагогічний інститут. Харків : ХОНМІБО, 2006. 204 с.

79. Поздеева С. И. Особенности гуманитарного управления инновациями для становления профессионализма педагога начальной школы. *Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin)*. 2013. Вып. 9 (137). С. 194–196.

80. Положення про наставництво. *Практика управління закладом освіти*. 2009. № 6. С. 52–53.
81. Полякова Е. И. Интеграция аудиторных и внеаудиторных занятий как фактор формирования у студентов интереса к освоению опыта межкультурного взаимодействия. *Альманах современной науки и образования*. 2008. № 2 (9) : в 3-х ч. Ч II. С. 149–152. URL : www.gramota.net/materials/1/2008/2-2/60.html (дата звернення : 13.12.2014).
82. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. Москва : Педагогика. 1983. 128 с.
83. Пономарьова Г. Ф. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць / Укр. інж.-пед. акад. Харків : УПА, 2014. № 45. С. 25–36.
84. Пономарьова Г. Ф. Виховання мабутнього педагога: теорія і практика : монографія / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : Ранок, 2014. 547 с.
85. Пономарьова Г. Ф. Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський нац. ун-т імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2016. 540 с.
86. Поташник М. М. Педагогическое творчество : проблемы развития и опыт : пособие для учителя. Киев, 1988. 188 с.
87. Поташник М. М., Моисеев А. М. Про методическую работу в школе. *Народное образование*. 1987. № 11. С. 71–77.
88. Потоцька Т. Ф. Підготовка майбутніх вчителів до методичної творчості. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету* (Педагогічні науки). Бердянськ : БДПУ, 2007. № 1. С. 179–184.
89. Проблемы педагогики молодого учителя : монография / под. ред. В. П. Тарантея. Гродно : ГРГУ, 1999. 157 с.
90. Про Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти : лист МОНУ від 03.07.2002 р. №1/9-318 «*Освіта Україн*». 2002. № 54.

91. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. Москва : Педагогика, 1982. 144 с.
92. Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти : Лист МОН України № 1/9-318 від 03.07.2002. «Освіта України», №54, 09.07.2002 р.
93. Рамзаева Т. Г., Истомина Н. Б., Соловейчик М. С. Совершенствование методической подготовки учителя начальных классов : метод. рекомендации. Москва, 1988. 40 с.
94. Руденко Т. Б. Формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя начальных классов в современных условиях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 1999. 18 с.
95. Савченко О. Я. Інваріантна компонента у підготовці вчителя початкових класів *Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти* : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1–2 квітня 2004 р.) / уклад. Л. Л. Макаренко. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. С. 3–7.
96. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник. Київ : Вища шк., 2004. 335 с.
97. Сидоренко О. Л. Організація науково-методичної роботи з учителями загальноосвітніх шкіл : навч. посібник. Харків : ХДПУ ім. Сковороди. Майдан, 1997. 136 с.
98. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя . Москва : Междунар. пед. акад., 1995. 192 с.
99. Симонов В. П. Педагогический менеджмент : Ноу-хау в образовании : учебное пособие. Москва : Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. 357 с.
100. Скворцова С. О. Методична система навчання учнів початкових класів розв'язування сюжетних математичних задач : автореф. дис... д-ра пед.

наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 44 с.

101. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта*. 2009. №4. С. 93–96.

102. Скворцова С. О. Теоретико-методичні основи формування компетентності майбутніх учителів : нормативна і варіативна складові методичної компетентності вчителя початкових класів. *Pedagogika. Najnowsze badania naukowe. Teoria, praktyka. : zbior raportow naukowych* (Poznan 30.03/2015 – 31/03/2015). Warszawa : Wydawca: Sp. z.o.o. Diamond trading tour., 2015. –Ч. 2. С. 119–124.

103. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості. Київ : Вища школа, 1992. 135 с.

104. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва : Просвещение. 1976. С. 146–150.

105. Словарь иностранных слов современного русского языка. Москва : «Аделант», 2014. 800 с.

106. Смирнова М. С. Формирование методического мышления будущих учителей начальных классов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин *Педагогический опыт: теория, методика, практика*: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., 09 апреля 2015 г. / под ред. О. Н. Широкова. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 98–99. URL : http://gym1.oprb.ru/data/partner/6/message/85Hx92m5_1751000.pdf (дата звернення: 24.03.2016).

107. Соловейчик М. С. Методические задачи как средство подготовки студентов к профессиональной деятельности. *Начальная школа*. 2000. № 2. С. 48–51.

108. Таможняя Е. А. Методическое мышление как разновидность профессионального педагогического мышления. *Вестник Московского*

государственного областного университета. Сер. Педагогика. 2010. № 1. С. 188–193.

109. Тарантей В. П. Вузовское образование молодого учителя // *Советская педагогика*. 1987. №11. С. 80–82.

110. Ткаченко Л. І. Формування критичного мислення у майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національна академія педагогічних наук України ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2015. 20 с.

111. Тутьшкин Н. К. Основы самоуправления учебной деятельностью : учеб. пособие. Казань: Казан. ун-т, 1984. 118 с.

112. Упатова И. П. Формирование методической рефлексии у будущих учителей начальной школы как педагогическое условие реализации системы методической подготовки. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*. Warszawa, Polska. 2017. № 10 (26). Część 2. S. 18–21.

113. Упатова І. П. Діяльнісний підхід до викладання педагогічних дисциплін. *Проблеми сучасної педагогічної освіти* : зб. наук. пр. / РВНЗ «Кримський гуманітарний університет». Ялта : РВВ КГУ, 2012. № 35. Ч. 2. С. 191–196.

114. Упатова І. П. Інтеграція теоретичних та практичних складових у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Настоящи изследования и развитие* : матеріали за VIII Междунар. науч.-практ. конф., 17–25 січня 2012 р. София : «Бял ГРАД-БГ» ООД. 2012. Том 14 : Педагогически науки. С. 16–19.

115. Упатова І. П. Методична підготовка майбутніх вчителів у процесі навчання. *Наукові записки кафедри педагогіки* / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2016. Вип. 39. С. 186–191.

116. Упатова І. П. Методична підготовка майбутніх учителів : теорія і практика : *монографія*. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 402 с.

117. Упатова І. П. Науково-методична діяльність майбутніх вчителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій*

і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2015. Вип. 43 (96). С. 403–409.

118. Упатова І. П. Науково-методична робота як чинник професійного становлення учителя в умовах модернізації освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки* / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2012. Вип. XXX. С. 171–180.

119. Упатова І. П. Науково-практична підготовка майбутнього вчителя-дослідника. *Наукові записки кафедри педагогіки* / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. 2010. Вип. XXIV. С. 200–212.

120. 587. Упатова І. П. Організація самоосвіти молодого вчителя (1970–1980-х рр.). *Теорія та методика управління освітою*. 2013. Вип. 10. URL : <http://umo.edu.ua/katalog/793-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojoq-vypusk-10-0132>.

121. Упатова І. П. Підготовка майбутніх учителів до методичної діяльності у початковій школі. *Cutting-edge science : materials of the XII International scientific and practical conference, Sheffield, epril 30 – may 7, 2016*. Sheffield. 2016. Vol. 4 : Pedagogical science. Sheffield. Science and education LTD. С. 5–7.

122. Упатова І. П. Підготовка майбутнього вчителя у фаховому освітньому середовищі. *Проблемы современного педагогического образования*: сб. науч. статей / РВУЗ «Крымский гуманитарный университет». Ялта : РВВ КГУ, 2014. Вып. 46, Ч. 7. С. 217–223.

123. Упатова І. П. Позааудиторна методична діяльність майбутніх вчителів. *Наука і освіта. Педагогіка* / Південно-український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2015. № 5. С. 124–128.

124. Упатова І. П. Система самоосвіти молодого вчителя у 70–80-х рр.. XX ст. *Strategiczne pytania swiatowej nauki* : IX Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konfrrencji, Przemysl, 07-15 lutego 2013 r. Przemysl, 2013. Vol. 14 : Pedagogiczne nauki. Nauka i studia. С. 61–63.

125. Упатова І. П. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2019. 506 с.

126. Упатова І. П. Управління розвитком дидактико-методичної компетентності молодого учителя. *Компетентнісно орієнтований підхід до освіти* : Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 4 грудня 2014 р. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2014. С. 225–228.

127. Упатова І. П. Управління самоосвітою молодого вчителя як актуальна історико-педагогічна проблема. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : зб. наук. пр. Київ : Гнозис. 2014. Дод. 4 до вип. 31. Темат. вип. : Проблеми емпіричних досліджень у психології. С. 383–388.

128. Упатова І. П. Формування методичної майстерності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць / Херсонський державний університет. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. Випуск LXXIX. Том 2. 2017. С. 180–184.

129. Упатова І. П., Заяц Я. Д. Самоосвіта молодого вчителя як актуальна науково-педагогічна проблема. *Формування професійної культури майбутніх педагогів в умовах модернізації освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 05–06 грудня 2012 р. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2012. С. 176–178.

130. Упатова І. П., Сучкова І. Ю., Дуюн А. О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя через самоосвіту. Шляхи і засоби формування педагогічної культури майбутніх педагогів у процесі навчання та позааудиторній роботі : матеріали Регіональної наук.-практ. конф., м. Харків, 04 квітня 2012 р. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2012. С. 116–118.

131. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

132. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти. 2-е вид. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. 136 с.
133. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. 528с.
134. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2012. 596 с.
135. Чувакова Т. Г. До питання про педагогічне наставництво для вчителів-початківців. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Сер. : Психолого-педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя. Ніжин , 2006. № 2. С. 97–99.
136. Шапошнікова І. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 1993. 149 с.
137. Шумілова І. Ф. Теоретичні і методичні основи формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2017. 562 с.
138. Щедровицкий Г. П. Проблема рефлексии в теории деятельности и СМД методология. *Вопросы методологии*. 1991. № 2. С. 47–66.
139. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности. *Вопросы методологии*. 1994. № 3–4 (№ 15–16). С. 76–121.
140. Bono E. Teaching thinking. London: Temple Smith, 1976. 238 p.
141. Fisher A., Scriven M. Critical Thinking: its Definition and Assessment. Center for Research in Critical thinking (UK) / Edgepress (US), 1997. 250 p.

142. Mansfield B., Andersson L. Competence Based Standards, Training and Learning. Hammerton Associates. 2004. 187 p.
143. Ravenston J. G. Creative thinking and brainstorming. University of South Florida. 1981. 129 p.
144. Richards J., Schmidt R. Language and communication. London. 1983. 276 p.
145. Van Manen M. Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry. 1977. № 6. P 205–228.
146. Whiddett S., Hollyforde S. The Competences Handbook. CIPD House, 2000. 218 p.

Ірина УПАТОВА, Аліна ДРОКІНА

1. Айзікова Л. В. Концепція навчання протягом життя в міжнародних документах і дослідженнях. *Наукові праці. Педагогіка*. Вип 146. Т. 158. С. 62–54. URL : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2012/199-187-10.pdf> (дата звернення : 22.03.2020).
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
3. Андрієвська В. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2019. 395 с.
4. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : монография. Волгоград : ВолГМУ, 2006. 237 с.
5. Байбара Т. М. Метедика навчання природознавства в початкових класах : навч. посібник. Київ : Веселка, 1998. 334 с.

6. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. Москва : Педагогика, 1977. 256 с.
7. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : дидактический аспект. Москва : Педагогика, 1982. 192 с.
8. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2006. 334 с.
9. Барановська В. М. Проблема формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у педагогічній теорії. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 10. С. 29–32.
10. Березюк О. С. Про засоби формування педагогічного професіоналізму студентів педвузу. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. Київ, 1998. Вип. 23. С. 40–46.
11. Биков В. Ю. Інформатизація освіти. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/2475> (дата звернення: 22.03.2021).
12. Вахитова Г. Квазіпрофесіональна діяльність в підготовке будущих спеціалістів предшкольного образования. Вестник ТГПУ. 2016. № 5 (170). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kvaziprofessionalnaya-deyatelnost-v-podgotovke-buduschih-spetsialistov-predshkolnogo-obrazovaniya> (дата звернення: 11.03.2021).
13. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
14. Вельма С. В. Методика навчання майбутніх інженерів-технологів інформаційних технологій керування та проектування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2010. 20 с.
15. Вербицкий А. А. Контекстное обучение: теория и технологии. Новые методы и средства обучения. *Педагогические технологии контекстного обучения*. Москва : Знание, 1994. № 2 (16). С. 3–57.

16. Вікіпедія [Вільна енциклопедія]. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Інформаційна_культура (дата звернення: 09.07.2021).
17. Вікіпедія [Вільна енциклопедія]. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Інформаційні-технології> (дата звернення: 09.07.2021).
18. Вікіпедія [Вільна енциклопедія]. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Інформаційно-комунікаційні_технології (дата звернення: 09.07.2021).
19. Вікіпедія [Вільна енциклопедія]. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Комунікація> (дата звернення: 09.07.2021).
20. Вікіпедія [Вільна енциклопедія]. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Технологія> (дата звернення: 09.07.2021).
21. Види сучасних ІКТ в навчально-виховному процесі. URL: <https://www.slideshare.net/masterfizik/ss-30319568> (дата звернення: 11.09.2021).
22. Габдреев Р. В. Моделирование в познавательной деятельности студентов. Казань : Казан. ун-та. 1983. 111 с.
23. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи форсування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 579 с.
24. Гендина Н. И. Информационная культура и информационное образование. Информационное общество: культурологические аспекты и проблемы: тезисы докл. Междунар. научн. конф. (Краснодар ; Новороссийск, 17–19 сент. 1997г.). Краснодар, 1997. С. 102–104.
25. Гомулина Н. Н. Применение новых информационных и телекоммуникационных технологий в школьном физическом и астрономическом образовании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2003. 332 с.
26. Горячев А. В. Освоение информационных инструментов в курсе информатики в образовательной системе «Школа 2100». *Информационные технологии в образовании* : сайт. URL: <http://ito.edu.ru/2002/I/1/I-1-668.html> (дата звернення : 21.10.2020).

27. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків : Основа, 1998. 300 с.
28. Гуревич Р. С., Коломієць А. М., Коломієць Д. І. Формування інформаційної культури педагога в контексті неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика* : зб. наук.пр. Київ, 2001. Ч.1. С. 276–281.
29. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). *Освіта*. 1993. № 44–46. 62 с.
30. Державний стандарт початкової освіти, від 26.07.2017. *Початкова освіта*. 2017. № 15. С. 3–65.
31. Дзюба-Шпурик Л. Г. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава, 2016. 290 с.
32. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
33. Дрокіна А. С. Авторська програма спецкурсу «Інформаційна компетентність учителя початкової школи» для студентів факультету «Початкова освіта» денної форми навчання. Харків: ХГПА, 2017. 17 с.
34. Дрокіна А. С. Аналіз зарубіжного досвіду з упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі у різних країнах. *Теорія і практика управління сучасними освітніми системами*: матеріали регіональної наук.-практ. конф. (м. Харків, 25 квітня 2018 року). Харків: ФОП Петров В. В., 2018. С. 64–66.
35. Дрокіна А. С. Використання засобів інформаційних технологій як невід'ємна складова якісної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Компетентнісно орієнтований підхід до освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 4 грудня 2014 р.). Харків : ФОП Шейніна О. В., 2014. С. 67–70.
36. Дрокіна А. С. Дослідження професійно-орієнтованого Інтернет-середовища у системі підготовки майбутнього вчителя. *Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі*: матеріали Міжнар.

наук.-практ. конф. (м. Одеса, 28-29 жовтня 2016 р.). Одеса : Вид-ць Букаєв В. В., 2016. С. 19–20.

37. Дрокіна А. С. Етапи формування готовності майбутніх учителів до впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес початкової школи. *Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика* : матеріали регіональної наук.-практ. конф. (м. Харків, 17 травня 2016 р.). Харків : ФОП Петров В. В., 2016. С. 71–74.

38. Дрокіна А. С. Інформаційна компетентність майбутніх учителів початкової школи як ключова умова їх успішного професійного становлення в освітньому просторі загальноосвітнього навчального закладу. *East European Scientific Journal*. 2017. № 11 (27). Vol. 3. P. 13–16.

39. Дрокіна А. С. Інформаційно-комунікаційні технології як інструмент удосконалення інформаційно-методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науково-методична робота в сучасному закладі освіти : стан, проблеми, перспективи*: матеріали регіональної наук.-практ. конф. (м. Харків, 11 травня 2017 року). Харків: ФОП Петров В. В., 2017. С. 120–123.

40. Дрокіна А. С. Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах інформатизації освіти. *Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі: змістовні домінанти та тенденції*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 22 листопада 2016 року). Харків: ФОП Петров В. В., 2016. С. 125–129.

41. Дрокіна А. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інформатизації освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Сєверодонецьк: СНУ імені В. Даля, 2016. Вип. 5 (74). С. 67–76.

42. Дрокіна А. С. Професійно-орієнтоване Інтернет-середовище в системі підготовки майбутнього вчителя. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : УПА, 2016. Вип. 50–51. С. 142–146.

43. Дрокіна А. С. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2020. 308 с.
44. Дрокіна А. С. Формування інформаційно-методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. Вип. 15. С. 249–254.
45. Енциклопедія освіти / Акад пед наук України, гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
46. Етапи моделювання. *Студопедія* : сайт. URL: <https://studopedia.org/3-148201.html> (дата звернення: 11.07.2021)
47. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2011_11_3 (дата звернення: 12.08.2021).
48. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях : навч. посібник. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. 50 с
49. Іонова О. М., Прокопенко І.А. Технологія формування професійноменеджерської культури майбутнього вчителя : науково-методичні рекомендації для студентів, аспірантів і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. 52 с.
50. Информатика в начальном образовании: Рекомендации ЮНЕСКО. *Информатика и образование* : прилож. к журналу «Информатика в младших классах». 1999. № 2. 96 с.
51. Кизик О. А., Ахаян А. А. Зарубежный опыт развития информационной компетентности учащихся. *Письма в Эмиссия.Оффлайн* : ел. науч. журнал. URL : <http://www.emissia.org/offline/2007/1220.htm> (дата звернення: 11.07.2021).
52. Карлінська Я. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 311–319.

53. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 34 с.
54. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики / Жалдак М. І., Лапінський В. В., Шут М. І. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 182 с.
55. Коткова В. В. Педагогічні умови формування інформатичних компетентностей студентів – майбутніх учителів початкових класів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 2. URL : <http://www.journal.iitta.gov.ua> (дата звернення: 22.08.2021).
56. Крамаренко А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 22 с.
57. Крижановський А. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій у педагогічних коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 305 с.
58. Лаврентьєва Г. П. Вимоги до організації комп'ютерно ігрового середовища та його складових у початковій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 3 (11). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/62> (дата звернення: 07.08.2021).
59. Лазарєв М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія. Харків : НФаУ, 2003. 356 с.
60. Левкин И. М. Теория и практика информационно-аналитической работы. Курск : НАУКОМ, 2011. 389 с.
61. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2-е вид., випр. і допов. Харків : «ОВС», 2002. 400 с.
62. Лунячек В. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Держава та суспільство*. 2013. № 1. С. 155–162. URL:

<http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/putp/2013-1/doc/4/01.pdf> (дата звернення : 11.04.2021).

63. Макаренко А. С. Сочинения : в 7-ми т. / редкол. : И. А. Каиров (гл. ред.), Г. С. Макаренко, Е. Н. Медынский. 2-е изд. Москва : АПН РСФСР, 1957. Т. 4 : Книга для родителей. Лекции о воспитании детей. Выступления по вопросам семейного воспитания. 552 с.

64. Морзе Н. В. Основи методичної підготовки вчителя інформатики : монографія. Київ : Курс, 2003. 372 с.

65. Найн А. Я. Педагогические инновации и научный эксперимент. *Педагогика*. 1989. № 2. С. 12–19..

66. Науково-методичні основи застосування технологій навчання в системі відкритої післядипломної освіти : метод. посібник / Л. Л. Ляхоцька, Л. В. Бондаренко, Г. С. Юзбашева та ін. Київ, 2018. 162 с.

67. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад. : І. Бабин, Я. Болюбаш, А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. Табачника і В. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 100 с.

68. Наумкина Е. Инновационность как ведущий принцип опережающего образования. *StattiOnlin*. Бібліотека наукових статей. URL : <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/15237-innovacionnost-kak-vedushhij-princip-operezhayushhego-obrazovaniya.html> (дата звернення : 04.11.2021).

69. Недялкова К. В. Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 218 с.

70. Нікула Н. В. Формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України. Київ. 2017. 365 с.

71. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. URL :

<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
(дата звернення : 11.04.2021).

72. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 21 с.

73. Панюкова С. Информатизация образования: проблемы и решения. URL : http://panyukova.blogspot.ru/2013/04/blog-post_4084.html (дата звернення: 11.01.2021).

74. Педагогические аспекты формирования медийной и информационной грамотности / С. Туоминен и др. Москва : ИИТО ЮНЕСКО, 2012. URL : <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214708.pdf> (дата звернення: 12.06.2021).

75. Педагогічні основи використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання в початковій школі. *Студопедия* : сайт. URL : <https://studopedia.info/3-13597.html> (дата звернення: 19.06.2021).

76. Педагогічний термінологічний словник. URL : http://pedagogical_dictionary.academic.ru/ (дата звернення: 08.04.2021).

77. Петренко С. Про модель формування ІКТ-компетентності майбутнього учителя математики. *Фізико-математична освіта. 2015*. Вип. 2 (5). С. 49–57.

78. Петренкова С. Б. Информационно-педагогическая среда как механизм инновационной педагогической деятельности. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2011. № 7. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-pedagogicheskaya-sreda-kak-mehanizm-innovatsionnoy-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (дата звернення: 14.01.2021).

79. Петриченко Л. О. Теоретико-методологічні засади формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. URL : <http://vuzlib.com/content/view/343/84> (дата звернення: 07.03.2021).

80. Петухова Л. Є., Бальоха А. С. Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової

школи. *Science and Education in New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV (39). Issue 79. P. 60–64.

81. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 475 с.

82. Пехота О. М. Особистісно орієнтована педагогіка: концепції, моделі. *Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету*. Сер. : Педагогічні науки. 2000. Вип. 3. Т. 1. С. 34–43.

83. Поздеева С. И. Роль позиции педагога в изменении содержания образования. *Вестник Томск. гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin)*. 2005. Вып. 2 (46). С. 18–21.

84. Пономарьова Г. Ф. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць. Харків : УПА, 2014. № 45. С. 25–36.

85. Почуєва О. О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами. URL : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/Pochueva.pdf (дата звернення: 11.08.2020).

86. Принципи навчання. *Навчальні матеріали онлайн*. URL : https://pidruchniki.com/70136/pedagogika/printsipi_navchannya (дата звернення: 11.08.2021).

87. Принципи науковості та доступності у навчанні. *Studfiles.net*. URL : <https://studfiles.net/preview/5768504/page:5> (дата звернення: 21.04.2021).

88. Прищепа Т. А. Информационная компетентность как педагогическая категория : лекции. *Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества*. URL : <http://www.openclass.ru/node/434274> (дата звернення: 07.09.2021).

89. Програма «Шлях до успіху» від Intel в Україні. *Сучасна освіта*. URL : <http://osvita.ua/school/method/36852> (дата звернення: 07.09.2020).

90. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <http://www.golos.com.ua/article/294010> (дата звернення : 17.03.2020).

91. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : ТЦ Сфера, 2004. 439 с.
92. Словник української мови : в 11 т. / за ред.: А. А. Бурячка, Г. М. Гнатюка. Київ : Наук. думка, 1979. Т. 10 : Т-Ф. 699 с.
93. Словник української мови. Академічний тлумачний словник. URL : <http://sum.in.ua/s/funkcija> (дата звернення: 22.03.2020).
94. Смирнов А. В. Теория и методика применения средств новых информационных технологий в обучении физике : дис. д-ра пед. наук. Москва, 1996. 386 с.
95. Снігур О. М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2007. 22 с.
96. Старєва Г. М. Формування творчої активності майбутніх педагогів. *Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки.* 2000. Вип. 3. Т. 1. С. 82–87.
97. Студопедія : *Електронна енциклопедія.* URL : <https://studopedia.org/3-148201.html> (дата звернення: 18.04.2020).
98. Тришина С. В., Хуторской А. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования. *Эйдос : интернет-журнал.* 2004. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm> (дата звернення: 11.03.2021).
99. Толковый словарь русского языка / сост. : С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Москва : Азбуковник, 1997. 944 с.
100. Упатова І. П. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2018. 506 с.
101. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. *Собрание сочинений* : в 11-ти т. Москва ; Ленинград : АПН РСФСР, 1948. Т. 2. 656 с.
102. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука ; Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди. Київ : Абрис, 2002. 744 с.

103. Философский энциклопедический словарь / редкол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. Изд. 2-е. Москва : Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.
104. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичев и др. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
105. Фрицко Ж. С. Квазипрофессиональная деятельность при подготовке будущих учителей в условиях педагогического колледжа. *Эйдос* : интернет-журнал. 2007. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-24.htm> (дата звернення : 12.12.2020).
106. Хокридж Д. Педагогическая технология : настоящее и будущее. *Prospects*. 1982. № 3. С. 93–107.
107. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Ученик в обновляющейся школе* : сб. науч. трудов / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. Москва : ИОСО РАО, 2002. С. 135–157.
108. Шакотько В. В. Методика використання ІКТ у початковій школі : навч.-метод. посіб. Київ : Комп'ютер, 2008. 128 с.
109. Шестернин А. С. Формирование информационной компетентности будущих учителей в образовательной среде педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет». Нижний, 2016. 217 с.
110. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2015. 544 с.
111. Hutchinson Encyclopedia. Helicon Publishing LTD. 2000. URL : <http://www.tiscali.co.uk/reference/dictionaries/computers/data/m0025613.html> (date of the application : 17.07.2021).

112. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. URL ://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm (date of the application : 26.08.2021).

113. Palomar College Library. URL : <http://www.palomar.edu/library/infocomp/ic.htm> (date of the application : 10.04.2021).

114. Shawna Hellenius. Information Competency Graduation Requirement Programs: A Survey of Methods [електронний ресурс]/ Fall 2006 sabbatical project; report finished April 2007. URL : http://www.crc.losrios.edu/Documents/library/IC_Graduation_Requirement_Methods_Web_Version.pdf (date of the application : 14.02.2021).

115. TESE Thesaurus for Education Systems in Europe. Eurydice, European Commission, 2006. 254 p.

116. Raven J. Quality of Life, the Development of Competence, and Higher Education. *Higher Education*. 1984. № 13. P. 393–404.

Оксана БАБАКІНА, Валентина ЛИТВИН

1. Абульханова-Славська К. О. Про шляхи побудови типології особистості. *Психологічний журнал*. 1983. Т. 4. № 1. С. 20–22.

2. Алексеенко Т. Ф. Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05, 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2017. 573 с.

3. Андрощук І. В. Тренінг як засіб підготовки майбутніх викладачів до педагогічної взаємодії. *Вісник Черкаського університету: Сер. : Педагогічні науки*. Черкаси : Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. 2016. № 9. С. 117–121.

4. Бабакіна О. О. Підготовка студента до виховної роботи в початковій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній*

школах : зб. наук. пр. / Запорізький обл. ін-т післядипл. пед. освіти, 2013. Вип. 28(81). С. 64–70.

5. Бабакіна О. О. Сучасні підходи до виховання як соціокультурного феномена. *Модернізація педагогічної освіти: виклики XXI століття* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 28 січ. 2016 р.). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. С. 23–26.

6. Бабакіна О. О. Сучасні підходи до реформування системи професійної підготовки вчителя. *Pedagogical education in modern university – project-based approach to the work organization according to the guidelines of the European qualifications framework* (experience of the Danubius University, 2017). Galati, 2017. P. 9–12.

7. Бабакіна О. О., Толмачова І. М. Удосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної професійної діяльності в умовах реформування загальної середньої освіти. *Science and education a new dimension «Pedagogy and Psychology»*. 2017. Vol. 52. Issue 113. P. 19–22.

8. Бевзюк М. С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2019. 22 с.

9. Бевзюк М. С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2019. 267 с.

10. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 т. Київ : Либідь, 2003. Т. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. 342 с.

11. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібник. Київ, 1998. 204 с.

12. Бобак О. Сім'я і родинне виховання як середовище соціалізації дітей дошкільного віку у поглядах Мирослава Стельмаховича. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2013. Вип. 27. С. 153–166.

13. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. 272 с.
14. Брюханова Н. О. Теорія і методика проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2011. 43 с.
15. Буздуган О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів педагогічної взаємодії з батьками учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний ун-т імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2013. 267 с.
16. Букросинг. *Wikipedia. Вільна енциклопедія* : сайт. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D1%83%D0%BA%D0%BA%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%B8%D0%BD%D0%B3> (дата звернення : 09.12.2020).
17. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень : навч. посібник. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
18. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие. Москва, 1999. 237 с.
19. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : підруч. для педагогів. 1999. 385 с.
20. Веденов А. А. Моделирование элементов мышления. Москва : Наука, 1988. 334 с.
21. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.
22. Використання web-квестів у навчально-виховному процесі. *Урок. ОСВІТА.UA*:сайт.URL : http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113/ (дата звернення : 09.12.2020).
23. Вознюк О. В. Відповідальність у структурі компетентності педагога. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Суми, 2002. Ч. 1. С. 179–186.

24. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
25. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
26. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 287 с.
27. Докукина Е. М. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / АПН Украины, Ин-т педагогики. . Киев, 1993. 176 с.
28. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
29. Завадская Ж. Е., Шевченко Л. В. Воспитание ответственности у старшеклассников. Минск: Народная асвета, 1981. 152 с.
30. Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фіхівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць / редкол. І. А. Зязюн. Київ ; Вінниця : Планер, 2005. Вип. 8. С. 291–296.
31. Засекіна Т. М. Використання системи дидактичних засобів в умовах диференційованого навчання фізики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 242 с.
32. Засоби навчання у вищій школі. URL : <https://lectures.7mile.net/pedahohika-vyshchoi-shkoly-lektsii/osnovy-dydaktyku-vyshchoi-shkoly/metody-i-zasoby-navchannia-u-vyshchomu-navchalnomu-zakladi/zasoby-navchannia-u-vyshchii-shkoli.html> (дата звернення : 09.12.2020).
33. Захарчук Н. В. Принципи відбору змісту освіти у контексті фундаменталізаційних процесів. *Вісник Національного авіаційного університету*. Сер. : Педагогіка, Психологія. URL :

<http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10199/13401> (дата звернення : 09.10.2020).

34. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. Москва : Знание, 1972. Вып. 1. 72 с.

35. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 22 с.

36. Карабаєва І. І. Понятійно-термінологічне забезпечення процесу створення розвивального освітнього середовища ДНЗ. URL : <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i9/15.pdf> (дата звернення : 10.03.2020).

37. Кен Робінсон про співпрацю батьків і шкіл у США. *НУШ. Нова українська школа* : сайт. URL : <https://nus.org.ua/articles/ken-robinson-pro-spiivpratsyu-batkiv-i-shkil-u-ssha/> (дата звернення : 09.02.2020).

38. Кириченко В. І., Ковганич Г. Г. Соціальне партнерство школи і сім'ї: переосмислення проблем і перспектив. *Довідник директора школи*. 2015. № 5-6. С. 28–34.

39. Киричок І., Новгородська Ю., Шевчук М. Формування професійної відповідальності у майбутніх учителів початкових класів: педагогічні аспекти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Сер. : Педагогічні науки. 2017. Вип. 1-2(50-51). С. 38–45.

40. Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 664 с.

41. Ковальчук Л. Моделювання науково-педагогічних досліджень : навчальний посібник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 520 с.

42. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка : у 3-х т. Т. 1 : Основи родинних взаємовідносин. Івано-Франківськ, 2006. 288 с.

43. Коменский Я. А. Материнская школа, или О заботливом воспитании юношества в первые шесть лет. *Избранные педагогические сочинения* : в 2-х т. / под ред. А. И. Пискунова. Москва : Педагогика, 1982. Т. I. С. 201–242.

44. Кон И. С. Социализация и воспитание молодежи. *Новое педагогическое мышление* / под ред. А. В. Петровского. Москва : Педагогика, 1989. С. 191–205.
45. Конституція України : Основний Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР (із змінами, внесеними згідно із Законами). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення : 23.04.2020).
46. Концепція виховної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради : від 16 червня 2016 р. URL : http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/normatyvni/vyhovna/konceptsiya_vyhovna.pdf (дата звернення: 15.07.2020).
47. Корбутяк В. І. Методологія системного підходу та наукових досліджень : навч. посібник. Рівне : НУВГП, 2010. 176 с.
48. Кравченко Т. В. Взаємодія сім'ї та школи у вихованні дітей (1945-1991 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. 24 с.
49. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : монографія. Київ : Фенікс, 2009. 416 с.
50. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб. пособие. Оренбург : ГОУ ОГУ, 2006. 235 с.
51. Кращенко Ю. П. Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава, 2012. 276 с.
52. Крошка Н. П. Психологічні умови розвитку професійної відповідальності у майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2020. 232 с.
53. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Ленинград : ЛГУ, 1980. 172 с.

54. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Знання, 2005. 486 с.
55. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*. 2001. № 1. С. 6–7.
56. Кучай Т. Система професійної підготовки вчителів початкових класів до морально-етичного виховання учнів в університетах Японії : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2014. 581 с.
57. Левківський М. В. Формування відповідального ставлення до праці учнів загальноосвітньої школи (історико-теоретичний аспект) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1994. 40 с.
58. Леврінц М. І. Формування мотивації до професійної педагогічної діяльності майбутніх фахівців іноземних мов в Угорщині : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 24 с.
59. Литвин В. А. Взаємодія школи та сім'ї у вихованні підростаючого покоління. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. Вип. LXXX. Т. 2. С. 100–104.
60. Литвин В. А. Виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодших школярів : дис. ... д-ра філософії : 011 – Освітні, пед. науки, 01 Освіта / Педагогіка / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2021. 277 с.
61. Литвин В. А. Особливості організації спільної виховної роботи з сім'єю молодшого школяра. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, Україна, 2-3 лют., 2018 р.). Київ : ГО «Київ. наук. орг. пед. та психол.», 2018. Ч. 1. С. 102–105.
62. Литвин В. А. Педагогіка партнерства як складова частина Концепції «Нова українська школа». *Інноваційна педагогіка* : наук. журнал. Одеса, 2018. Вип. 7. Т. 1. С. 151–155.

63. Литвин В. А. Педагогічний супровід зростання особистісно-професійної відповідальності майбутнього вчителя в освітньому середовищі ЗВО. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 77. С. 133–137.
64. Литвин В. А. Педагогічні вимоги до батьків як вихователів. *Science, research, development. Pedagogy #2* : Miedzynarodowej naukowii-praktycznej konferencji (London, 27.02.2018). Warszawa : «Diamond trading tour», 2018. Р. 76–79.
65. Литвин В. А. Ретроспективний аналіз дефініції понять «відповідальність» та «відповідальне ставлення». *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal)*. 2020. Part 7. № 11 (63). Р. 61–66.
66. Литвин В. А. Сім'я як соціальний інститут суспільного розвитку особистості молодшого школяра. *Modernization of educational system: world trends and national peculiarities* : International scientific conference. (February 23. 2018, Kaunas). Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. Р. 50–53.
67. Литвин В. А. Теоретико-методологічні підходи до організації виховання майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук* : Міжвуз. зб. наук. праць молодих вчених / Дрогобицький держ. пед. ун-т імені Івана Франка. Дрогобич, 2020. Вип. 34. Т. 3. С. 273–280.
68. Литвин В. А. Характеристика сучасних підходів у вихованні у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. пр. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 65. С. 55–60.
69. Літовка О. П. Формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі : дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.04 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2016. 244 с.

70. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник. Харків : «ОВС», 2002. 400 с.

71. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. / редкол. : М. И. Кондаков (гл. ред.), В. М. Коротков, С. В. Михалков. В. С. Хелемендик. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4 : Педагогические произведения 1936-1939 гг. 400 с.

72. Макаренко А. С. Книга для батьків. Київ : Радянська школа, 1972. 336 с.

73. Макаренко В. І. Формування фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Центральноукраїнський державний педагогічний університет. Полтава, 2017. 269 с.

74. Максименко В. П. Дидактика : курс лекцій : навч. посібник. Хмельницький : ХмЦНП, 2013. 222 с.

75. Максименко Н. Б. Взаємозв'язок дидактичної та методичної підготовки вчителя початкової школи у педагогічному вузі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 24 с.

76. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Кондор, 2005. 667 с.

77. Мартиненко С. М. Педагогічна взаємодія вчителя початкових класів і батьків першокласників: у запитаннях і відповідях. *Початкова школа*. 2010. № 1. С. 20–22.

78. Марусинець М. М. Педагогічні умови формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *Наука і освіта*. 2011. № 4. С. 257–261.

79. Марусинець М. М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 43(1). С. 39–45.

80. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 34 с.
81. Матвієнко О. В. Формування педагогічної культури батьків у процесі педагогічної взаємодії сім'ї та школи. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. Вип. 19(2). С. 6–15.
82. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 650 с.
83. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навчально-методичний посібник. Львів : Львів. держ. ун-т внутрішніх справ, 2012. 180 с.
84. Мельничук С. Г. Педагогіка (Теорія виховання) : навч. посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. 288 с.
85. Мигаль Ю. С. Відповідальність як соціальний феномен: специфіка сучасного філософського осмислення. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія*. Київ, 2003. Вип. 54-55. С. 118–119.
86. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Москва : КомКнига, 2006. 200 с.
87. Міщенья О., Третяк О. Сутність професійно-педагогічної відповідальності майбутнього вчителя початкової школи. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3 (99). С. 122–127.
88. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. 3-тє вид., допов. Київ : ВАТ «КДНК», 2001. 607 с.
89. Молчанюк О. В. Теоретико-методологічні засади виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи : дис. ... д-ра

пед. наук : 13.00.07 / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2020. 469 с.

90. Назаренко Л. М. Сутність та особливості моделі родинно-шкільного виховного простору. *Виховна робота в школі*. 2005. № 3. С. 2–13.

91. Нич О. К. Д. Ушинський про родинне виховання. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. Вип. 18. С. 254–258.

92. Ничкало Н. Г. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий / Европ. фонд образования ; Нац. наблюд. центр Украина. Киев : Наук. світ, 2004. 67 с.

93. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja : navch. metod. posibnik / pid zag. red. N. M. Bibik Kiev : TOB «Vydavnychij dim «Plyady», 2017. 206 с.

94. Новий тлумачний словник української мови : 42 000 слів : у 4 т. : для студ. вищ. та серед. навч. закл. / уклад. : В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконт, 1998. Т. 2. 910 с.

95. Новикова Л. И. Воспитательная система как феномен педагогической действительности. *Теоретико-методологические проблемы науки в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования*. Москва : НИИ ОП АПН СССР, 1988. С. 79–82.

96. Омеляненко В. Л., Кузьмінський А. І. Теорія і методика виховання (Навчально-методичний комплекс з педагогіки) : навч. посібник. Київ : Знання, 2008. 415 с.

97. Оржеховська В. М., Кириченко В. І., Ковганич Г. Г. Взаємодія навчального закладу і сім'ї : стратегії, технології, моделі. Харків : Точка, 2007. 200 с.

98. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

99. Осипова Т. Ю. Формування професійно-орієнтованої особистості майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ПДПУ імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2001. 248 с.
100. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 514 с.
101. Пелех Л. Р. Перспективи розвитку масових виховних заходів у вищих навчальних закладах нового типу. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : наук.-метод. зб. 2000. Вип. X. С. 54–61.
102. Перепелюк І. Р. Організаційно-педагогічні умови партнерства дошкільного навчального закладу і сім'ї в Республіці Польща : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2018. 265 с.
103. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Криворожский государственный педагогический институт. Кривой Рог, 1993. 432 с.
104. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 21 с.
105. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посібник. Київ : Україна, 1998. 343 с.
106. Повалій Л. В. Взаємодоповнююча роль школи і сім'ї у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : зб. наук. праць. 2014. № 1(35). С. 401–410.
107. Пономарьов О. С. Зінченко Л. В. Професійна відповідальність у спортивній педагогіці : навч. посібник. Харків : НТУ «ХПІ», 2019. 200 с.
108. Пономарьова Г. Ф. Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Северодонецьк, 2016. 540 с.

109. Пономарьова Г. Ф. Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2016. 40 с.

110. Пономарьова Г. Ф., Харківська А. А., Рябокінь С. І. Концептуальні підходи до моніторингу якості виховного процесу в педагогічному коледжі : монографія. / Комун. закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. облради. Харків : ФОП Петров В. В., 2018. 268 с.

111. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінета Міністрів України від 3 лист. 1993 р. № 896. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення : 09.02.2020).

112. Про Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні : Постанова Президії Академії педагогічних наук України від 01.07.2004 N 1-7/6-98. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-98601-04#Text> (дата звернення : 09.02.2020).

113. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення : 09.02.2020).

114. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#Text> (дата звернення: 15.07.2020).

115. Про схвалення Концепції проекту Закону України «Про державну підтримку сімей у вихованні дітей» : розпорядження Кабінета Міністрів України від 23 груд. 2004 р. № 954-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/954-2004-%D1%80#Text> (дата звернення : 09.02.2020).

116. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ : Вища шк., 1982. 214 с.

117. Пузырева О. И. Совместная работа школы, семьи и общины по обучению и воспитанию сельских школьников в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Московский государственный открытый педагогический университет имени М. Л. Шолохова. Москва, 2005. 260 с.
118. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.
119. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
120. Сичевський Ю. О. Відповідальність як психолого-педагогічна категорія. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогіка*. 2007. № 2. С. 176–180.
121. Січко І. О. Взаємодія сім'ї і школи в контексті педагогічних ідей В. О. Сухомлинського. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 10. С. 449–452.
122. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину. Львів : Світ, 1995. 526 с.
123. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Марухаев. Москва : Академия, 2002. 368 с.
124. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
125. Смолюк С. В. Організаційно-педагогічні умови становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2017. 272 с.
126. Спіркін О. Г. Основи філософії : навч. посіб. для вузів. 1988. 592 с.
127. Стаднік Н. В. Категорія відповідальності: психолого-педагогічний аспект. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2005. Вип. 8. С. 74–77. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/906/1/Stadnik_2_2004.pdf (дата звернення : 15.07.2020).

128. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка : навч.-метод. посіб. для студ. пед. навч. закл., держ. ун-ті. Київ : ІЗМН, 1997. 232 с.
129. Стельмахович М. Г. Українська родина. Київ, 1995. 32 с.
130. Стельмахович М. Г. Українська родина. Сім'я і родинне виховання в Україні з початку ХХ ст. і донині. *Рідна школа*. 1993. № 3. С. 14–17.
131. Стельмахович М. Г. Українське родинознавство. Івано-Франківськ, 1994. 54 с.
132. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / гол. ред. кол. О. Г. Дзевєрін. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 5 : Педагогічні статті. 639 с.
133. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 4 : Пависька середня школа. Розмова з молодим директором школи. 638 с.
134. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1 : Проблема виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. методика виховання колективу. 654 с.
135. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / за наук. ред. О. Сухомлинської. Харків : Акта, 2012. 545 с.
136. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін. ; за ред. Г. В. Єльнікової. Київ ; Чернівці : Книги –ХХІ, 2010. 460 с.
137. Тернопільська В. І., Дерев'янку О. В. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 5 : Педагогічні науки*. 2010. Вип. 31. С. 264–267.
138. Тренінгові технології навчання : навч. посібник / Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина та ін. Київ : КНЕУ, 2007. 420 с.
139. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні. *Вибрані твори* : в 2 т. Київ, 1983. Т. 1. 488 с.
140. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навч. посібник. Київ : ЦУЛ, 2014. 250 с. URL :

http://www.posek.km.ua/images/stories/doc/trening_osobystogo_zrostannay.pdf

(дата звернення : 09.12.2020).

141. Федорчук Е. І., Вонсович В. П., Конькова Т. І., Трішневська Г. Б., Федорчук В. В. Загальна педагогіка : модульне навчання : посіб. для студ. вищ. навч. закл. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2003. 328 с.

142. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ : Ін-т філос. імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002. 742 с.

143. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. 3-тє вид., стер. Київ : Академвидав, 2009. 560 с.

144. Харківська А. А. Літня педагогічна практика в системі професійної підготовки майбутніх педагогів. *Обрії* : часоп. / Івано-Франків. обл. ін-т післядиплом. освіти пед. працівників. 2016. № 1(42). С. 97–103.

145. Харківська А. А. Теоретико-методологічні аспекти виховання креативного ставлення до професійної підготовки майбутніх педагогів початкової освіти. *Теорія та методика професійної освіти: електор. наук. фах. вид.* Вип. 14. 2018. URL : <https://ivetscienceip.to.wixsite.com/tmpo/kopiya-13-2017> (дата звернення : 06.07.2020).

146. Хомич Л. О. Загальні принципи організації процесу професійно-педагогічної підготовки вчителя. *Полтавський державний педагогічний інститут ім. В. Г. Короленка. Сер. : Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Полтава, 1999. Вип. 1(5). С. 110–119.

147. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.

148. Цуркан Т. Г. Формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2018. 340 с.

149. Чаговець А. І. Гармонійне виховання дітей 4-6 років у культурно-освітньому просторі дошкільного навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук :

13.00.07 / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Київ, 2019. 444 с.

150. Черкас Г. В. Педагогічна практика у системі підготовки вчителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 8. С. 155–158.

151. Шапаренко Х. А. Особистісне самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2019. 725 с.

152. Шевченко Г. П. Тенденції модернізації виховного процесу у вищій школі. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : зб. наук. пр. : в 5 т. Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 5 : Вища школа. С. 241–254.

153. Штофф В. А. Введение в методологию научного познания : учеб. пособие. Ленинград : ЛГУ, 1972. 191 с.

154. Юринець О. О. Формування педагогічної відповідальності студентів коледжу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання у закладах освіти* : зб. наук. праць. Рівне : РДГУ, 2008. Вип. 40. С. 90–93.

155. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

156. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. Москва : Смигал, 2001. 365 с.

157. Яцій О. М. Педагогічне стимулювання морального самовиховання майбутніх учителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса : ПДПУ, 1996. 24 с.

158. Anguiano R. Home–school partnerships and Latino : a students' transitions into high school. *Presented at Sanford Institute of Public Policy Conference* (Duke University, July 2003). URL : <http://ilecture.oit.duke.edu/ilectures/ilectures.lasso?ut=78> (date of the application : 09.02.2020).

159. Babakina O., Lytvyn V. Training responsible attitude to interaction with primary schoolchildren of future primary school teachers. *Professional development*

of the teacher in the light of European integration processes : collective monograph / edit prof. Tsvetkova Hanna. Hameln : Inter GING, 2019. P. 411–430.

160. Blue School – independent school in New York City : website. URL : <https://www.blueschool.org/> (date of the application : 09.02.2020).

161. Coordination Among Schools, Families, and Communities / edited by J. G. Cibulka and W. J. Kritek. New York : SUNY Press, 1996. 456 p.

162. Corrigan D. The Changing Role of Schools and Higher Education Institutions With Respect to Community-Based Interagency Collaboration and Interprofessional Partnerships. *Peabody Journal of Education*. 2000. № 75(3). P. 176–195.

163. Epstein J. How do We Improve Programs for Parent Involvement? *Educational Horizons*. 1988. № 66. P. 58–59.

164. Kharkivska A. Education of value orientations of future primary school teachers. *Danish Scientific Journal*. 2021. № 44/2021. Vol. 2. P. 55–58.

Ольга МОЛЧАНЮК, Олена БОРЗИК

1. Абрамова Г. С. Психология развития и возрастная психология. 4-е изд., стереотип. Москва, 1999. 672 с.

2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.

3. Алмаші С. І. Мотиваційна складова готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Національного університету оборони України : Питання психології*. 2015. № 2 (45). С. 14–20.

4. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Санкт-Петербург : Речь, 2006. Кн. 1 : Концептуальные основы психологии здоровья. 384 с.

5. Ананьїн В. О., Горлинський В. В. Аксіологія як методологічне підґрунтя освіти ХХІ століття. *Вісник. Збірник наукових статей Київського*

міжнародного університету. Сер. : Педагогічні науки. Київ : КиМУ, 2004. Вип. 5. С. 3–11.

6. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. завед. Москва : Аспект Пресс, 1998. 376 с.

7. Андреева О. П. Типології цінностей : методичні підходи М. Рокича й Ш. Шварца. *Вісник Київського національного ун-ту. Сер.: Соціальна психологія. Педагогіка.* 2003. Вип. 17–18. С. 80–83.

8. Анисимов В., Грохольская О., Никандров Н. Общие основы педагогики : учеб. для вузов. Москва : Просвещение, 2006. 574 с.

9. Анцупов А. Я., Малышев А. А. Введение в конфликтологию. Как предупреждать и разрешать межличностные конфликты : учеб. пособие. Киев : МАУП, 1996. 104 с.

10. Атрощенко Т. О. Система формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Мукачево, 2020. 640 с.

11. Ашерев А. Т., Логвіненко В. Г. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів / Укр. інж.-пед. акад. Харків : УПА, 2005. 164 с.

12. Бартків О. С. Позааудиторна робота як чинник виховання особистості студента. *Педагогіка та психологія: актуальні наукові проблеми та шляхи вирішення* : зб. тез наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 13-14 груд. 2013 р.). Львів, 2013. С. 128–131.

13. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. 344 с.

14. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості. *Рідна школа.* 1997. № 1. С. 45–50.

15. Бех І. Д. Технологія правилвідповідного виховного процесу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Київ ; Житомир : Волинь, 2003. Кн. I. С. 6–16.

16. Бех І. Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 2 (16). С. 16–23.
17. Белова Л. О. Виховна система ВНЗ : питання теорії та практики. Харків : НУА, 2004. 264 с.
18. Бичко М. Здатність до конструктивної комунікації як вагома складова професійної готовності майбутнього лікаря. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 22. С. 22–25.
19. Біда О. А. Сучасний стан проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах заочного навчання. *Наука і освіта*. 2013. № 1–2. С. 126–128. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_1-2_33 (дата звернення : 07.05.2017).
20. Білоусова В. О. Гуманізація відносин учнів у позаурочній роботі. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 4. С. 38–45.
21. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : монографія. Київ : ІЗМН, 1997. 192 с.
22. Бобрицька В. І. Здоров'я в ієрархії цінностей майбутніх учителів. *Рідна школа*. 2003. № 10. С. 66–69.
23. Бодалев А. А. Психология общения : избр. психол. труды. 2-е изд. Москва : Москов. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. 256 с. (Серия «Психологи Отечества»).
24. Бойко В. В., Ковалев А. Г., Панферов В. Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. Москва : Мысль, 1983. 207 с.
25. Бойко Ю. І. Особливості соціально-психологічного клімату студентської групи у ВНЗ. URL : <http://intkonf.org/boyko-yui-osoblivosti-sotsial%E2%84%96-psihologich%E2%84%96go-klimatustudentskoyi-grupi-u-vnz/> (дата звернення : 14.10.2018).
26. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова. Москва : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 632 с.

27. Борзик О. Б. Аспектний аналіз генези категорії «гармонія». *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. праць / гол. ред. Г. П. Шевченко. Луганськ : Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2020. Вип. 4 (97). С. 25–37.
28. Борзик О. Б. Теоретичні основи формування гармонійних міжособистісних відносин учасників освітнього процесу ПЗВО. *Теорія і методика професійної освіти*. 2018. Вип. 14. URL : <https://ivetscienceipto.wixsite.com/tmpo/коруа-14-2018> (дата звернення: 07.11.2018).
29. Борзик О. Міжособистісні відносини як наукова проблема: філософський аспект. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії : матеріали XXVII Міжнар. наук.-практ. інтерн.-конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 31 трав. 2020 р.)*. Переяслав-Хмельницький, 2020. С. 91–93.
30. Борзик О. Б. Формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра філософії : 011 – Освітні, пед. науки, 01 Освіта / Педагогіка / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2021. 382 с.
31. Борисов В. В. Теоретико-методологічні основи формування національної свідомості : монографія. Краматорськ, 2003. 510 с.
32. Бохонкова Ю. Вікові та психологічні особливості міжособистісного спілкування юнаків. *Філософія, соціологія, психологія* : зб. наук. праць. Івано-Франківськ : «Плай» ЦІТ Прикарпат. нац. ун-т імені Василя Стефаника, 2014. Вип. 19. Ч. 1. С. 20–25.
33. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. Москва : Смысл, 2001. 197 с.
34. Буданов, В. Методология и принципы синергетики. *Філософія освіти*. 2006. № 1 (3). С. 143–175.

35. Васильєв В. В. Структурно-функціональна модель педагогічного процесу формування професійного потенціалу державних службовців системи соціального захисту населення. *Наукові записки НаУКМА*. 2008. Т. 84. С. 6–10.
36. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посібник. Львів : «Норма», 2005. 344 с.
37. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. І голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
38. Великий тлумачний словник української мови. Харків : Долю, 2005. 915 с.
39. Вихор В. Г. Моделювання підготовки майбутніх учителів до управління навчальною діяльністю учнів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. праць. 2012. Вип. 108. С. 88–91.
40. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посібник. Київ : Знання, 2008. 568 с.
41. Волченко Л. Б. Гуманность, деликатность, вежливость и этикет. Москва : Москов. гос. ун-т, 1992. 120 с.
42. Вчимося жити разом : курс підготовки вчителів : сайт. URL : <http://lt.multycourse.com.ua/ua/basic/14> (дата звернення : 23.12.2020).
43. Вчимося жити разом : посіб. для вчителя з розвитку соц. навичок у курсі «Основи здоров'я» (основна і старша школа) / уклад. : Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, О. Л. Хомич та ін. Київ : Алатон, 2017. 376 с.
44. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Москва : АНП РСФСР, 1960. 218 с.
45. Галузьяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1998. 17 с.
46. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посібник. Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.

47. Горлач М. І. Вибране : у 3 т. Харків : Факт, 2003. Т. 1 : Смысл життя. 621 с.
48. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та практичний аспекти) : монографія. Харків : Основа, 1998. 300 с.
49. Дерябина В. А. Межличностные отношения как социокультурный феномен. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов : Грамота, 2007. № 2 (2). С. 135–138. URL : <https://www.gramota.net/materials/1/2007/2/59.html> (дата звернення : 17.09.2019).
50. Джус О. В. Теорія і практика професійної підготовки молоді у закладах освіти Української діаспори (XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2020. 513 с.
51. Добронравова І. Синергетика в образовании : возможности методологии. (круглий стіл в редакції журналу «Філософія освіти»). *Філософія освіти*. 2006. № 3. С. 54–92.
52. Довгаль А. А. Формы и способы мировоззренческого отношения к действительности. *Мировоззренческое содержание категорий и законов материалистической диалектики* / под ред. В. И. Шинкарука. Киев : Наук. думка, 1981. С. 170–187.
53. Додонов Б. И. В мире эмоций. Київ : Политиздат, 1987. 102 с.
54. Духновский С. В. Субъективная оценка межличностных отношений. Москва : Речь, 2006. 54 с.
55. Духновский С. В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Екатеринбург, 2013. 391 с.
56. Духновський С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 141 с.

57. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
58. Етика : навч. посіб. / уклад. : Т. Г. Аболіна, В. В. Єфименко, О. М. Лінчук та ін. Київ : Либідь, 1992. 328 с.
59. Євтух М. Б., Черкашина Т. В. Культура взаємин. Самопізнання : підручник. Горлівка : Вид-во ГДППМ, 2008. Ч. 1. 228 с.
60. Єрмакова Н. О. Створення індивідуального іміджу як важлива складова самосвідомості особистості юнацького віку. *Актуальні питання сучасної психології*: зб. наук. праць / за ред. : С. Б. Кузікової, І. М. Щербакової. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. Т. 1. С. 138–141.
61. Журавлев А. Л. Социальная психология. Москва : Форум, 2011. 496 с.
62. Жученко Є. В. Виховання морально-естетичної культури у студентів технічних коледжів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Северодонецьк, 2017. 294 с.
63. Зотова О. Ю. Безопасность личности как социально-психологический феномен: монография. Екатеринбург : Гуманитарный ун-т, 2011. 594 с.
64. Заиченко Н. У. Конфликтные характеристики межличностных отношений и конфликты между детьми и взрослыми. *Мир психологии*. 2001. № 3. С. 197–209.
65. Залесова І. В. Підготовка майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. Вінниця. 2015. 265 с.
66. Занюк С. С. Психологія мотивацій та емоцій : навч. посіб. для студ. гуманітар. факультетів ВНЗ. Луцьк : Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки, 1997. 180 с.
67. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навч. посібник. Київ : Укр.-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.

68. Иванов В. Н. Акмеологические основы оптимизации межличностных отношений в сфере государственной службы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Рос. академия государственной службы при Президенте РФ. Москва, 2007.
69. Иванова Е. Н. Эффективное общение и конфликты. Санкт-Петербург ; Рига, 1997. 69 с.
70. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.
71. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 576 с.
72. Ильиных И. А. Отношения «Человек-Природа» с точки зрения идеала. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2012. № 5–1(5). С. 65–66.
73. Иванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2010. Вип. 52. С. 152–156.
74. Інструкція щодо врегулювання конфліктних ситуацій в освітньому процесі. *Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*. Харків, 2020. URL : http://www.hgra.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/normatyvni/instrukciya_konflikt.pdf (дата звернення : 21.11.2020).
75. Ишмуратов А. Т. Конфликт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів. Київ : Наукова думка, 1996. 192 с.
76. Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 319 с.
77. Каган М. С. Человеческая деятельность : опыт системного анализа. Москва : Политиздат, 1974. 328 с.

78. Калинин В. К. Волевая регуляция как проблема формы деятельности. *Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности* : тез. Всесоюзной конф. молодых ученых (г. Симферополь, 1983 г.). Симферополь, 1983. С. 101–107.
79. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. Москва : Полит. л-ра, 1990. 418 с.
80. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : монографія. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.
81. Картавих О. В. Аксіологічні основи формування загальної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський державний педагогічний ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2002. 188 с.
82. Кессиди Ф.Х. Философские и эстетические взгляды Гераклита Эфесского. Москва : Изд-во акад. художеств, 1963. 164 с.
83. Киричок В. А. Формирование гуманных взаимоотношений младших школьников во внеурочной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1987. 22 с.
84. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія* : Респ. наук.-метод. зб. / редкол. : О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. Київ : Освіта, 1991. Вип. 37. С. 3–12.
85. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. Москва, 1988. 192 с.
86. Кодекс безпечного освітнього середовища Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. 2018. URL : <http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/normatyvni/kodeks.pdf> (дата звернення : 21.11.2020).
87. Козич І. В. Асертивна поведінка як новоутворення процесу формування конфліктологічної компетентності майбутнього педагога вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. № 1. С. 135–143.

88. Колбіна Т. В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретико-методологічний аспект : монографія. Харків : ВД «ИНЖЕК», 2008. 392 с.
89. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общение и возрастные особенности) : учеб. пособие. Минск : Тетрасистемс, 2000. 432 с.
90. Коломинский Я. Л. Психология общения. Москва : Знание, 1974. 96 с.
91. Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради : сайт. URL : <http://www.hgpa.kharkov.com/> (дата звернення : 10. 08. 2019).
92. Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика. Москва, 2007. 464 с.
93. Концепція виховної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. 2016. URL : http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/normatyvni/vyhovna/konserciya_vyhovna.pdf (дата звернення : 27.12.2020).
94. Кравченя А. О. Управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2017. 260 с.
95. Кравченя А. Теоретичний аналіз моделі процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики. *Вісник Черкаського університету. Сер. : Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Черкаси : Черкаський нац. ун-т, 2014. № 25 (318). С. 71–77.
96. Кремень В. Г. Людина як суб'єкт творчої діяльності : інноваційний аспект. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. Вип. 9–10 (28–29). С. 6–10.
97. Крилова С. А. Краса людини : особистість, сім'я, суспільство (соціально-філософський аналіз) : монографія. Ніжин : ТОВ «Вид-во «Аспект-Поліграф», 2011. 344 с.

98. Крутій К. Л. Вітагенний досвід : збереження психологічного здоров'я дитини. *Управління. Дитячий садок*. 2014. № 2(36). С.11–14.
99. Кручек В. А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування. Київ : НАКККіМ, 2011. 302 с.
100. Кудінова Г. Л. Естетичні почуття як основоположний компонент розвитку духовності студентів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. Вип. 4 (51). С. 43–49.
101. Кузнєцов М. А. Мотивація людини : основні форми та закономірності функціонування. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2012. Вип. 44 (1). С. 116–137.
102. Кузьмич В. К. Виховання гуманного відношення до людини у студентів педагогічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава, 2017. 232 с.
103. Куликов Л. В. Психология настроения. Речь, 1997. 234 с.
104. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 464 с.
105. Культура мови на щодень : Інформаційно-довідкова система / Ін-т укр. мови НАН України. URL : <http://kulturamovu.univ.kiev.ua/> (дата звернення : 12.03.2020).
106. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учеб. для вузов. Санкт-Петербург. 2003. 544 с.
107. Куницына В. Н., Панферов В. Н. Проблема отношений личности в трудах В. Н. Мясищева. *Психологический журнал*. 1993. Т. 13. № 3. С. 140–147.
108. Куровська Д. В. Етико-філософський вимір конкордизму у філософії В. Винниченка. *Наукові розробки молоді на сучасному етапі* : тези доп. XVI Всеукр. наук. конф. молодих вчених та студ. (м. Київ, 27-28 квіт.

2017 р.). Київ : КНУТД, 2017. Т. 3 : Економіка інноваційної діяльності підприємств. Філософські науки. С. 498–499.

109. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.

110. Лабунская В. А. Экспрессия человека : общение и межличностное познание. Ростов н/Дону : Феникс, 1999. 608 с.

111. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 302 с.

112. Лепихова Л. А. Межличностные отношения. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. С. 71–72.

113. Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія. Київ : Слово, 2014. 304 с.

114. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 1 : А–Л. 608 с.

115. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник / Харків. держ. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. 2-е вид., випр. І допов. Харків : «ОВС», 2002. 400 с.

116. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи. Москва : Наука, 1984. 444 с.

117. Лукманова Р. Х. Гармония как философская категория. *Вестник Башкирского университета : философия, социология, культурология и политология*. 2012. Т. 17. № 1 (I). 649 с.

118. Лучків В. З., Журавльова Л. П. Дослідження асертивних стратегій поведінки в умовах рекреації. *Наука і освіта*. 2016. № 9. С. 59–63.

119. Малахов В. А. Етика. Курс лекцій : навч. посібник. Київ : Либідь, 1996. 304 с.

120. Мандзяк О. С. Бойові традиції арійв : на шляху до реалій українських бойових мистецтв. Тернопіль : Мандрівець, 2006. 272 с.

121. Маріна О. В. Формування міжособистісних відносин студентів-першокурсників у навчально-виховному процесі педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2010. 250 с.

122. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения : в 30 т. Изд. 2-е. Москва : Госполитиздат, 1955. Т. 4 : Май 1846-март 1848 г. 615 с.

123. Марцинюк М. Особливості управління навчально-виховним процесом у закладах II рівня акредитації. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні основи фізичного виховання і спорту*. 2003. № 17. С. 57–63.

124. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.

125. Махновський С. С. Формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2018. 251 с.

126. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы : Психологические возможности улучшения общения : пер. с польского / общ. ред. А. А. Бодалева и А. Б. Добровича. Москва : Прогресс, 1986. 256 с.

127. Мерлин В. С. Личность и общество : учеб. пособ. к спецкурсу. Пермь, 1990. 90 с.

128. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2017 № 600. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf> (дата звернення : 22.06.2020).

129. Методология и методика исследования проблем самовоспитания / под ред. А. И. Кочетова. Рязань, 1978. 144 с.

130. Мещеряков В. Т. Развитие представлений о гармонии в домарксистской и марксистско-ленинской философии. Москва : Наука, 1981. 204 с.

131. Мирончук Н. М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2007. 262 с.
132. Модзалевский Л. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших и до наших временъ. Для педагогов и родителей (По Шмитдту, Рауменру и др.). Санкт-Петербург, 1966-1969. Вып. 1–3. 949 с.
133. Молчанюк О. В. Аспектний аналіз генези походження категорії «цінність». *Теорія і методика професійної освіти* : електрон. наук. фахов. журнал. / Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. 2017. Вип. 12. URL : <https://ivetscienceipto.wixsite.com/tmpo/12-2017> (дата звернення : 15.09.2018).
134. Молчанюк О. В. Основні аспекти побудови моделі виховання ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії* : матеріали XII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 31 січ. 2019 р.). Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 111–113.
135. Молчанюк О. В. Теоретико-методологічні засади виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради ; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2020. 469 с.
136. Молчанюк О. В., Бабакіна О. О. Навчально-пізнавальна мотивація особистості : психолого-дидактичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки* / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2013. Вип. XXXII. С. 131–139.
137. Момот Л. Л., Ломако Л. І. Формування досвіду емоційно-оцінної діяльності в процесі навчання. *Освіта і управління*. 2005. Т. 8. Ч. 2. С. 100–105.
138. Муратов А. С. Гармонизационный подход к управлению экономическими системами. *Управление экономическими системами* : електрон. науч. журнал. 2012. № 42. URL : <http://uecs.ru/teoriya-upravleniya/item/1342-2012-05-14-06-38> (дата звернення : 28.10.2017).

139. М'ясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. Москва : Ин-т практ. психол. Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
140. Нагайчук О. В. Розвиток інтелектуальних здібностей школярів у процесі проектно-технологічної діяльності. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки.* Бердянськ, 2010. Вип. 1. С. 108–114.
141. Нагіленко І. А. Гармонія у філософських дослідженнях Середньовіччя. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка* : зб. наук. праць. 2007. Вип. 32. С. 13–15.
142. Надольний І. Ф. Цінності в житті людини і суспільства. *Філософія* / за ред. І. Ф. Надольного. Київ : Викар, 2000. С. 449–463.
143. Назаренко О. А. Етичні аспекти діалогічних концепцій культури : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04 / Київський національний університет імені Т. Шевченка. Київ, 2003. 17 с.
144. Наконечна О. В., Рудень Д. М., Сопівник Р. В. Регіональні та вікові особливості самооцінки сучасної української молоді. *Наука і освіта.* 2017. № 6. С. 172–180. ISSN: 2311-8466. e-ISSN:2414-4665 (Indexed in Web of Science). URL : <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2017-6-doc/2017-6-st26> (дата звернення : 15.12.2019).
145. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. 4-е изд. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 1 : Общие основы психологии. 632 с.
146. Нестеренко Г. О. Особистість у нелінійному суспільстві : монографія. Запоріжжя : Просвіта, 2004. 140 с.
147. Нечепоренко М. В. Емоційно-вольова культура студента : монографія. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 180 с.
148. Ничкало Н., Говорун Т. Психология для всіх і для кожного. *Педагогіка і психология професійної освіти* : наук.-мет. журнал. 2009. № 6. С. 197–202.

149. Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. Минск : Книжный Дом, 2001. 1280 с.
150. Новий англо-український та українсько-англійський словник / В. Ф. Малишев, О. Ю. Петраковський. Харків : Друкарський центр «Єдинорог», 2001. 576 с.
151. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива. Москва : Педагогика, 1978. 144 с.
152. Новікова Л. Соціоструктурна диференціація ціннісних орієнтацій студентів університету. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологія* : зб. наук. праць. 2014. Вип. 1. С. 29–35.
153. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Київ : Либідь, 1990. 192 с.
154. Огородников А. М. Проблема эмоционально-волевой сферы личности в регуляции деятельности. URL : https://www.docme.su/doc/40748/ogorodnikov-a.m.-stat._ya---problema-emocional._no-volevoj-s. (дата звернення : 08.11.2018).
155. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Около 57000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва : Сов. энциклопедия, 1972. 846 с.
156. Онлайн перекладач : Google translate : сайт. URL : <https://translate.google.com/?sl=en&tl=uk&text=assertive&op=translate> (дата звернення : 07.07.2019).
157. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : посібник. Київ : Академвидав, 2003. 448 с.
158. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
159. Освітня професійна програма першого рівня вищої освіти (бакалавр) за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2016. 78 с.

160. Освітологія : витоки наукового напрямку : монографія / за ред. В. О. Огнев'юка; авт. кол. : В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа та ін. Київ : Едельвейс, 2012. 336 с.
161. Осипов П. Н. Стимулирование самовоспитания учащихся : Концепция и программа опытно-экспериментальной работы на 1998-2000 гг. Казань : б/и, 1998. 44 с.
162. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Академвидав, 2008. 432 с.
163. Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолюк І. О., Шпак О. Т. Педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Вид. «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 1995. 256 с.
164. Пархоменко О. М. Критерії та рівні гуманістичного виховання школярів. *Педагогічний вісник* : наук.-метод. журнал / Черкаський обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. 2004. № 1. С. 36–43.
165. Педагогічне мислення в контексті теоретико-методичної спадщини А. С. Макаренка і сучасної педагогіки, присвяченої 120-ій річниці з дня народження А. С. Макаренка : тези доп. на Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Рівне, 27-28 берез. 2008 р.). Рівне : РДГУ, 2008. 184 с.
166. Педагогічний словник / за ред. дійсн. члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка. 2001, 516 с.
167. Пеньков Е. М. Социальные нормы : управление, воспитание, поведение. Москва : Высшая школа, 1990. 176 с.
168. Пернарівська Т. П. Формування у студентів готовності до гармонізації міжособистісних відносин у позааудиторній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ін-т проблем виховання Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2015. 262 с.
169. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии : избранные труды. Москва : Педагогика, 1984. 272 с.
170. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва : Политиздат, 1982. 255 с.

171. Петровский А. В., Калинин В. К., Котова И. Б. Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов на-Дону : Феникс, 1993. 213 с.
172. Пехота О. М., Будаков В. Д., Старева А. М. Подготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
173. Платон Держава / пер. з давньогр. Д. Коваль. Київ : Основа, 2000. 355 с.
174. Повар А. Співробітництво викладача і студента в умовах інтеграції сучасних педагогічних технологій. *Проблеми дидактики історії*. 2015. Вип. 6. С. 89–94.
175. Погольша В. М. Соціально-психологічний потенціал личного впливання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Санкт-Петербург, 1998. 176 с.
176. Положення про куратора (наставника) академічної групи : нова редакція за змінами та доповненнями. *Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*. Харків, 2016. URL : http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/normatyvni/vyhovna/pologennya_kurator.pdf (дата звернення : 13.12.2020).
177. Положення про організацію виховної роботи в академії. *Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*. Харків, 2016. URL : http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/normatyvni/vyhovna/pologennya_vyhovna.pdf (дата звернення : 13.12.2021).
178. Положення про організацію освітнього процесу у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради та її структурних підрозділах. 2020. URL : <http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/normatyvni/osvitni%20proces.pdf> (дата звернення : 12.01.2021).

179. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2017. 144 с.
180. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ : Наш час, 2005. 280 с.
181. Помиткін Е. Психологічне забезпечення духовного розвитку дитини. Програма роботи з дітьми від 5 до 18 років. Київ : Шкільний світ, 2008. С. 11–15.
182. Помиткіна Л. В. Вікові особливості прийняття стратегічних життєвих рішень у пізній юності. *Науковий часопис. Сер. № 12 : Психологічні науки* : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014. № 45 (69). С. 145–151.
183. Помиткіна Л. В. Психодинамічна неконгруентність особистості : діагностика, корекція та консультування : монографія. Київ : Книжкове вид-во НАУ, 2007. 180 с.
184. Пономарів О. Культура слова : Мовностилістичні поради. Київ : Либідь, 1999. 238 с.
185. Пономарьова Г. Ф. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць. 2014. № 45. С. 25–36.
186. Пономарьова Г. Ф. Формування та корекція особистісної, соціальної, професійної і моральної сфер студентів. *Наукові записки кафедри педагогіки* : зб. наук. праць. 2020. С. 29–36.
187. Потапюк Л. М. Проблема формування духовної культури особистості. *Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education* 2014 : Педагогика, психология, социология – общая и дошкольная педагогика. 2014. 97 с.
188. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення : 15.07.2019).

189. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення : 12.03.2019).

190. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736 від 27.12.2020. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення : 29.12.2020).

191. Психологический словарь / под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. и доп. М. : Политиздат. 1990. 494 с.

192. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с. (Серія «Енциклопедія ерудита»).

193. Психологічний словник / ред. В. І. Войтка. Київ : Вища школа, 1982. 216 с.

194. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. Київ : Либідь, 2001. 560 с.

195. Развитие личности учащегося в процессе общения / под ред. М. Боришевского. Київ : Вышш. школа, 1985. 197 с.

196. Роганова М. В. Теорія і практика виховання духовної культури студентів вищих навчальних закладів засобами культурологічних дисциплін : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені В. Даля. Луганськ, 2011. 434 с.

197. Роджерс Н. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*. 1990. № 1. С. 164–168.

198. Рожков М. М. Теория и методика воспитания. Москва : 2004. 382 с.

199. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Москва : Педагогика, 1973. 350 с.

200. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 720 с.
201. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. 416 с.
202. Рубинштейн С. Л. Тактика и стратегия этики. *Вопросы психологии*. 1979. № 5. С. 150–153.
203. Руденко Н. В. Міжособистісні взаємини студентів як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки*. 2010. №. 2. С. 250–255.
204. Руденко Н. В. Формування міжособистісних взаємин студентів вищих технічних навчальних закладів у позанавчальній виховній роботі на засадах гендерного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2012. 205 с.
205. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. Київ : СПД «Цудинович Т. 1.», 2007. 204 с.
206. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2007. 424 с.
207. Савчин М. В. Загальна психологія : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2018. 344 с.
208. Сайтарлі І. А. Культура міжособистісних стосунків : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2007. 240 с.
209. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси : Мецниереба, 1989. 204 с.
210. Семиченко В. А. Психология эмоций. Луганск : НПФ «Осирис», 1996. 68 с.
211. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Загальна психологія : навч. посібник. Київ, 2012. 296 с.
212. Сисоева С. О. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу. *Проблеми полікультурності у неперервній професійній*

освіті : зб. наук. праць / за ред. член-кор. НАПН України К. В. Балабанова, С. О. Сисоєвої, І. В. Соколової. Маріуполь, 2001. С. 11–18.

213. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1997. 428 с.

214. Сисоєва С. О., Поясок Т. Б. Психологія та педагогіка : підруч. для студ. вищ. навч. закл. непед. профілю традиційної та дистанційної форм навчання. Вид. 2-ге, допов., випр. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2008. 532 с.

215. Сичивиця О., Кузнєцова Р. Методологічна функція категорії гармонії і дисгармонії в освітній діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 1998. № 3. С. 15–22.

216. Сікора Я. Б. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Сер. : Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Житомир, 2009. Вип. 47. С. 171–175.

217. Слободянюк О. М. Педагогічна модель формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів. *Вісник Вінницького політехнічного інституту* : зб. наук. праць. 2015. № 5. С. 147–151.

218. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Ін-т мовознав. імені О. О. Потебні ; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1979. Т. 10 : Т–Ф. 658 с.

219. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Ін-т мовознав. імені О. О. Потебні ; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1971. Т. 2 : Г–Ж. 550 с.

220. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Ін-т мовознав. імені О. О. Потебні ; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1975. Т. 6 : П–Поїти. 832 с.

221. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Ін-т мовознав. імені О. О. Потебні ; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970. Т. 1 : А–В. 799 с.

222. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Ін-т мовознав. імені О. О. Потебні ; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1978. Т. 9 : С. 916 с.

223. Словник-довідник для підготовки до практичних занять та самостійної роботи з навчальної дисципліни «Філософія» (для студентів денної, заочної та дистанційної форм навчання усіх напрямів підготовки) / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова ; уклад. : Н. В. Козирєва. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2018. 69 с.

224. Словник-довідник з курсу «Філософської антропології» для студентів 2, 3, 4 курсів усіх спеціальностей денної та заочної форм навчання / уклад. А. Г. Чичков та ін. Дніпропетровськ : ДВНЗ УДХТУ, 2014. 20 с.

225. Сопівник Р. В. Планування виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер. : Педагогіка, психологія, філософія* : зб. наук. праць. 2016. Вип. 239. С. 229–234.

226. Сопівник Р., Діра Н. Аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті виховання ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку. *Педагогічний часопис Волині* : зб. наук. праць. № 4 (11). 2018. С. 74–78.

227. Социальная психология личности в вопросах и ответах : учеб. пособие / под ред. проф. В. А. Лабунской. Москва : Гардарики, 1999. 397 с.

228. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / уклад. і голов. ред. В. І. Волович. Київ, 1998. 736 с.

229. Статут Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради : нова редакція. 2020. URL : <http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/normatyvni/statut.pdf> (дата звернення : 15.05.2020).

230. Сташкевич О. Роль інтелектуальних потреб в розвитку особистості. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії* : зб. наук. праць. 2014. Вип. 57. С. 201–211.

231. Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навч.-метод. посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.

232. Столяренко О. В. Теоретичні і методичні основи виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця 2018. 610 с.

233. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Київ : Радянська школа, 1977. 384 с.

234. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Т. 1 : Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості ; Духовний світ школяра ; Методика виховання колективу / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова), М. М. Грищенко, С. П. Заволока, Г. І. Сухомлинська та ін. Київ : Радянська школа, 1976. 654 с.

235. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. *Вибрані твори* : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 419–657.

236. Сучасний тлумачний словник української мови / за ред. В. В. Дубічинського. Харків, 2006. 1008 с.

237. Талызина, Н. Ф., Карпов Ю. В. Педагогическая психология: психодиагностика интеллекта. Москва : МГУ, 1987. 24 с.

238. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін. ; за ред. Г. В. Єльнікової. Київ ; Чернівці : Книги–XXI, 2010. 460 с.

239. Ткачова Н. О. Реалізація ціннісного підходу до організації педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах I–III ступенів : навч.-метод. посібник. Харків, 2006. 318 с.

240. Турубарова А. Принципи психокорекційної групової роботи шкільного психолога з підлітками із фізичним вадами. Харків : ХНПУ, 2007. Вип. 26. С. 120–127.

241. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. *Твори* : в 6 т. Київ : Рад. шк., 1952. Т. 4. 376 с.
242. Философский словарь / под. ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. Москва : Политиздат, 1987. 590 с.
243. Філоненко Л. В. Формування ціннісного ставлення до іншої людини в учнів шкіл-інтернатів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. Вінниця, 2019. 245 с.
244. Філоненко М. Психологія спілкування : підручник. Київ : Центр учбової літ-ри, 2008. 224 с.
245. Філософія : мислителі, ідеї, концепції : підручник / В. Г. Кремін, В. В. Ільїн. Київ : Книга, 2005. 528 с.
246. Філософія : Світ людини. Курс лекцій : навч. посібник / В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін. Київ : Либідь, 2003. 432 с.
247. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. 2-е вид., допов. Київ : Академвидав, 2014. 456 с.
248. Харківська А. А. Педагогічні умови формування гармонійних відносин між суб'єктами освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. *Теорія і методика професійної освіти* : електрон. наук. фахове вид. 2017. Вип. 13. URL : <https://ivetscienceipto.wixsite.com/tmpo/kopiya-6-2015-1> (дата звернення : 24.03.2019).
249. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.06 / ДЗ «Луганський національний університет імені Т. Шевченка». Луганськ, 2012. 596 с.
250. Харківська А. А. Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі навчання впродовж життя – вимога часу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. Харків : УПА, 2020. № 66. С. 98–105.

251. Ціннісні орієнтації : аналіз соціально-філософських концепцій заходу 80-90-х років : монографія / заг. ред. А. Т. Гордієнко та ін. Київ : Наукова думка, 1995. 205 с.

252. Цокур О. С. Педагогическое общение как объект психологического анализа. *Психология педагогического общения* : сб. науч. трудов / ред. кол. : Г. В. Дьяконов (отв. ред.) и др. Кировоград : Кировоград. пед. ин-т, 1991. Т. II. С. 29–35.

253. Чаговець А. І. Гармонійне виховання дітей 4-6 років у культурно-освітньому просторі дошкільного навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2019. 444 с.

254. Чаговець А. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Теоретичний аспект. *Обрії*. 2015. № 1. С. 99–102.

255. Чекаль Л. А., Гейко С. М., Горбатюк Т. В. Філософія освіти. Київ ; Ніжин : Лисенко М. М., 2014. 264 с.

256. Черноус Н. А. Дидактичні умови організації навчального співробітництва студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харківський державний педагогічний ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2016. 265 с.

257. Чумакова А. А. Виховання емоційної культури молодших школярів засобами музикотерапії у позашкільних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Запорізький національний університет. Київ, 2019. 319 с.

258. Шакуров Р. Х. Психология руководства педагогическим коллективом : учеб. пособие для педвузов. Москва : ИЧП Магистр. 1995. С. 184.

259. Шапран Ю. П. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*. 2012. № 12. С. 39–43.

260. Шевченко Г. П. Одухотворений образ Людини Культури ХХІ століття : процес його виховання у вищій школі. *Духовність особистості* :

методологія, теорія і практика : зб. наук. праць. Луганськ, 2015. Вип. 5 (68). С. 213–224.

261. Шевченко Г. П. Педагогіка духовності. *Духовність особистості* : методологія, теорія і практика : зб. наук. праць. Луганськ, 2004. Вип. 1. С. 3–9.

262. Шейнов В. П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. Минск : Амалфея, 1996. 288 с.

263. Шибутани Т. Социальная психология / пер. с англ. В. Б. Ольшанского. Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. 544 с.

264. Юнг К. Г. Тэвистокские лекции. Аналитическая психология : её теория и практика / пер. с англ. В. И. Менжулина. Москва : АСТ, 2009. 252 с.

265. Якобсон П. М. Общение людей как социально-психологическая проблема. Москва, 1973. С. 12–13.

266. Якобсон П. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности. *Психологический журнал*. 1981. № 4. С. 141–149.

267. Якобсон П. М. Психология чувств. Москва : Моск. гос. ун-т, 1980. 383 с.

268. Якса Н. В. Тезаурус з проблеми міжкультурної взаємодії : словник. Житомир : ЖДУ імені І. Франка, 2006. 164 с.

269. Ясперс К. Общая психопатология / пер. с нем. Л. О. Акопяна ; под ред. В. Ф. Войцеха. Москва : Практика, 1997. 1056 с.

270. Яструб О. О. Формування культури міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів початкової школи у позааудиторній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2016. 284 с.

271. Archer Margaret S. Culture and Agency : The Place of Culture in Social Theory / Уорикський університет. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. URL : <https://www.cambridge.org/core/books/culture-and-agency/D73435BFB89EF16E49E0BFB6BC9F6ACF> (date of the application : 18.06.2019).

272. Bertalanffy L. von The theory of open systems in physics and biology. *Science*. 1950. P. 23–29.

273. Borzyk O. The influence of motivational and value sphere of personality on the process of formation future primary class teachers' harmonious interpersonal relationships. *Danish Scientific Journal. Denmark*. 2021. № 44. Vol. 2. P. 51–55.

274. Brown R. The Role of Similarity in Intergroup Relations. *The Social Dimension (European developments in social psychology)* / ed. H. Tajfel ; Cambridge University Press. 1984. V 1. P. 603–623.

275. Chagovets A., Chychuk A., Bida O., Kuchai O., Salnyk I., Poliakova I. Formation of Motivation for Professional Communication among Future Specialists of Pedagogical Education. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2020. Vol. 12. Iss. 1. P. 20–38. ISSN: 2066-7329. e-ISSN: 2067-9270 (Indexed in Web of Science). URL : <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/2212/pdf> (date of the application : 20.04.2020).

276. Drever James. A Dictionary of Psychology. Middlesex : Penguin Reference Books, 1958. 316 p.

277. Franklin J. C. Harmony in Greek and Indo-Iranian Cosmology. *The Journal of Indo-European Studies*. 2002. Vol. 30. № 1–2.

278. Gudykunst William B., Gumbus Lauren I. Social Cognition and Intergroup Communication. *Handbook of International and Intercultural Communication* / Malefic, Kate Asante and William B. Gudykunst (eds.) Newbury Park. New Delhi : Sage Publication, 1989. P. 201–207.

279. Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. Przykłady modeli uczenia się i nauczania. Warszawa : WSiP. 1999. 201 p.

280. Kharkivska A. Education of value orientations of future teachers of primary education. *Danish Scientific Journal. Denmark*. 2021. № 44. Vol. 2. P. 55–59.

281. Kharkivska A. A. The competency-based approach as methodology of professional training of future teachers in the conditions of education informatization. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. Харків : УІПА, 2020. № 67. С. 27–35.

282. Koller M. The low robustness of the gain effect of interpersonal attraction : Some empirical and theoretical considerations. *European Journal of Social Psychology*. 1991. Vol. 21. Issue 3. P. 239–248.

283. Lazarus A. A. On Assertive Behavior : A Brief Note. *Behavior Therapy*. 1973. № 4. P. 697–699.

284. Proceedings of the Sixth International Congress of Philosophy / hrsg. von Edgar Sheffield Brightman, Longmans, Green and Co., New York & London, 1927. P. 59–64.

285. Abgedruckt in : The Interpretation of science. Bobbs-Merrill / Hrsg. A. H. Johnson. Indianapolis ; New York, 1961.

286. Roganova M., Yatsenko V., Onischuk T. Educational Activities of a Teacher from the Point of View of Humanitarian Methodology. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2020. № 7 (338). С. 84–94.

287. Roganova M. Axiological bases of the educational process in higher pedagogical institutions of education. *Духовний розвиток особистості : методологія, теорія і практика* : зб. наук. праць. Сєверодонецьк : Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2020. Вип. 1 (94). С. 202–214.

288. Roganova M., Sidash N., Domina V., Victorova L., Miroshnichenko V. Pedagogical Consciousness Formation of Future University Educators in the Process of Teaching English. *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 8. Iss. 4. P. 1202–1211. ISSN: 23323205 (Indexed in Scopus). URL : <https://www.hrpub.org/download/20200330/UJER10-19515027.pdf> (date of the application : 02.01.2021).

289. Rosch E., Lloyd B. B. Cognition and categorization. Hillsday ; N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, 1978. 341 p.

290. Salter A. Conditioned reflex therapy. New York : Capricorn. 1949. 236 p.

291. Schutz William C. FIRO : A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior. New York : Rinehart. 1958. 267 p.

292. Schwartz Shalom H. Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. *Applied Psychology : An International Review*. 1999. № 48. P. 23–47.

293. Sherif M. The psychology of social norms. NY : Harper and Brothers (Harper Torchbook edition), 1966. 249 p.

294. Sopivnyk R. V., Sopivnyk I. V. Pedagogical conditions of formation of moral responsibility rural youth. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер. : Педагогіка : зб. наук. праць*. Київ, 2014. Т. 6. № 5-6. С. 159–161.

295. Sullivan H. S. Commentary on “Conceptions of Modern Psychiatry”. New York. 1953. 320 p.

296. Tajfel H., Forgas J. Social categorization: cognitions, values, and groups. *Social cognition* / ed. J. Forgas. New York : Academic Press, 1981. P. 13–140.

297. The Penguin Dictionary of Classical Mythology / Ed. by P. Grimal. L. : Penguin Books, 1991. 466 p.

298. Varetska O., Nikulochkina O., Tonne O., Kuzminskyi A., Bida O., Vdovenko V. Primary school teacher’s social competence in the postgraduate education. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2019. Vol. 11. Iss. 4. Suppl. 1. P. 309–327. (Indexed in Web of Science). URL : <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/2249/pdf> (date of the application : 13.10.2020).

299. Wolpe J. The practice of behavior therapy. 3-rd ed. New York : Pergamon Press, 1982. 243 p.

Wolpe J., Lazarus A. A. Behavior Therapy Techniques : A Guide to the Treatment of Neuroses. New York : Pergamon Press, 1966. 198 p.

Сергій БСЛЯЄВ, Олена ІЛЬІНА

1. Абакумова А. Г. Особенности формирования гендерной культуры младших школьников средствами хореографии. *Грани познания*. 2010. № 2 (7).

С. 65.URL: http://www.grani.vspu.ru/files/publics/175_st.pdf (дата звернення : 06.12.2018).

2. Агулина С.В. Гендерный подход к социальному обучению в профессиональной социально-педагогической деятельности бакалавра социальной работы. *Мир науки, культуры, образования*. 2015. № 2 (51). С. 30–32.

3. Адлер А. Наука жить. Киев : Port-Royal, 1997. 288 с.

4. Артем'єва О. О. Гендерні дослідження в контексті постнекласичної раціональності: автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.09 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка.Київ, 2008. 21с.

5. Артюхов М. В. Управление развитием муниципальной системы образования: монографія. Томск : ТГУ, 1999. 256 с.

6. Архипова С. П., Байдюк Н. В. Гендерні взаємини як сфера професійної діяльності соціального педагога. *Вісник ЛНПУ ім. Тараса Шевченка. Сер.: Педагогічні науки*. Луганськ: Держ. закл. «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка», 2010. Вип. 196. С. 154–161.

7. Андреева Н. И. Формирование гендерной культуры в современном обществе: философско-культурологический анализ : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13 /Федеральное государственное научное учреждение «Северо-Кавказский научный центр высшей школы». Ростов на Дону, 2005. 45 с.

8. Афанасьев В. Б. Системный подход в исследовании социально-экономических эффектов внедрения информационно-коммуникационных технологий. *Современные технологии управления*. 2012. № 8 (20). С. 12–21.

9. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения. Москва : Знания, 1987. 80 с.

10. Безкоровайна О.В. Теоретико-методичні засади виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2010. 460 с.

11. Берн Ш. Гендерная психология. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 320 с.

12. Беспалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
13. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 302 с.
14. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
15. Бех І.Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості: у 2-х т. Чірнівці: Букрек, 2015. Т. 2. 640 с. (Серія «Школа майбутнього»).
16. Беляєв С.Б. Професійна підготовка майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій : монографія. Харків : Видавець СПД ФО Захаренко В. В., 2019. 410 с.
17. Близнюк В. В. Український ринок праці: історичні виклики та нові завдання. *Український соціум*. 2016. № 3. С. 58–71.
18. Бондар В. І. Дидактика : підручник. Київ: Либідь, 2005. 264 с.
19. Брюханова Н. О. Компетентний фахівець – цільовий орієнтир сучасної професійної освіти. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2015. Вип. 1. С. 16–25.
20. Василевська Т. Е. Ціннісні виміри вироблення публічної політики. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*. 2016. Вип. 1. С. 194–206.
21. Васильченко О. І. Формування гендерної культури студентів університету. *Педагогіка вищої школи в 21 столітті: сучасний стан, перспективи розвитку* : матеріали доп. на міжнар. наук.-практ. конф., 21 травня 2010 р. / за заг. ред. проф. Л. М. Голубенко, проф. О. С. Цокур. Одеса : ВМВ, 2010. Ч. 2. С. 116.
22. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методолог. семинара 16 нояб. 2004 г. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2004. 84 с.

23. Виховання особистості : навч.-метод. посібник : у 2 кн. / уклад. І. Бех. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2 : Особистійно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
24. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка. Тернопіль, 2006. 272 с.
25. Воронка М. І. Історіографія теорії та практики розвитку гендерної культури студентства. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2018. Вип. 60. Т.1. С. 17–22.
26. Воронка М. І. Розвиток гендерної культури студентства у фокусі історико-педагогічного дослідження : монографія. Мелітополь, 2019. 410 с.
27. Воронина О. А. Словарь гендерных терминов. URL : <http://www.owl.ru/gender/010.htm> (дата звернення : 15.02.2020).
28. Впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти України: досвід та кращі практики Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти ВНЗ 2012-2014 роки. *Регіональне представництво Фонду імені Фрідріха Еберта. Бібліотека*. URL : <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/11251.pdf> (дата звернення: 18.10.2017).
29. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи форсування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди. Харків, 2006. 579. с.
30. Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08./ Башкирский государственный педагогический университет. Москва, 2002. 366 с.
31. Гендерні дослідження: прикладні аспекти : монографія / ред. Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді, В. П. Кравець. Тернопіль: Наукова книга «Богдан», 2013. 442 с.

32. Гендер для медій: підруч. із гендерної теорії для журн. та ін. соціогуманітр. спец. / ред. М. Маєрчик, О. Плахотнік, Г. Ярманова. Київ: Критика, 2017. 432 с.
33. Гендерна абетка для ОГС. *Платформа «Маркетплейс»* : сайт. URL : <http://cd-platform.org/library/posibniki-ta-metodiki/1714-genderna-abetka-dlya-ogs> (дата звернення: 20.10.2017).
34. Гендерна освіта в Україні : витоки та історична перспектива. Гендер в деталях – 19 жовтня 2017 р. URL: <https://genderindetail.org.ua/season-topic/osvita-i-prosvita/genderna-osvitav-ukraini-vitoki-ta-istorichna-perspektiva-134196.html>
35. Гендерна психологія : навч. посіб. / уклад. О. В. Літвінова ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2010. 235 с.
36. Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 11-13 груд. 2003 р. / НТУУ “КПІ”, МФВ. Київ: Фоліант, 2003. 300 с.
37. Гендерна рівність і розвиток : погляд у контексті європейської стратегії України / керівник проекту О. Пищуліна, ред. А. Чернова. Київ : Заповіт, 2016. 244 с. URL : <http://razumkov.org.ua/upload/Gender-FINAL-S.pdf> (дата звернення : 15.12.2019).
38. Гендерні стандарти сучасної освіти: збірка рек.: у 2-х ч. / за ред. О. М. Кікінеджі, В. С. Власова, Л. Б. Магдюк та ін. Київ: ПРООН, 2011. Ч. 1. 330 с.
39. Гендерні стандарти сучасної освіти : збірка рек.: у 2-х ч. / за ред. О. М. Кікінеджі, В. С. Власова, Л. Б. Магдюк та ін. Київ: ПРООН, 2011. Ч. 2. 263 с.
40. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія : навч. посіб. Київ : Академія, 2004. 308 с.
41. Голованова Т. П. Гендерная компетентность в контексте профессиональной педагогической культуры будущих социальных педагогов. URL : https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp3/profteh/golovanova.pdf (дата звернення : 03.10.2019).

42. Гончаренко О.В. Гендерна компетентність педагогічного працівника як складова його професійної компетентності // Інноваційна педагогіка: науковий журнал. Випуск 2. Том 2. ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2020. С. 149–152.
43. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
44. Горбенко С. Культурологічний підхід до проблеми гуманізації освіти. *Вісник Книжкової палати*. 2006. № 2. С. 22–25.
45. Горошко Е. И. Гендерное пространство Интернета: анализ мужских и женских сайтов или анализ наших гендерных стереотипов. *Ученые записки Таврического Национального Университета им. В. И. Вернадского*. Сер. : Философия. Социология. Симферополь, 2005. Т. 18 (57). № 2. С. 58–64.
46. Гриневич Л. У підручниках не має бути штампів, що з раннього віку нав'язують школярам певні ролі. *Острів знань* : сайт / М-во освіти і науки України. URL : <http://novyny.ostriv.in.ua/publication/code-74491189224A9/list-8C72DA5726> (дата звернення: 25.02.2018).
47. Гришак С. М., Харченко С. Я., Шабасєва Н. С. Гендерна освіта і виховання студентської молоді в процесі соціалізації: теорія та практика: монографія. Луганськ : ДЗ ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2013. 258 с.
48. Гусякова Л., Даниленко І., Плахотнік О. Гендерні проблеми очима студентства: аналітична доповідь. Харків: Райдер, 2009. 64 с.
49. Державний стандарт початкової освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р., № 87). URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennyaderzhavnogo-standartu-rochatkovoї-osviti> (дата звернення: 25.02.2018).
50. Дороніна Т. О. Проблема визначення поняття «гендерний підхід» у сучасній науці та освіті. *Наукові праці Донецького національного технічного університету*. Сер.: Педагогіка, психологія і соціологія. Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ». 2009. Вип. 3 (145). С. 22–27.

51. Доповідь про виконання Україною конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок / Міністерство соціальної політики України, Фонд народонаселення ООН. 2014. 43 с. URL : <https://ukraine.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/CEDAW%20report%20ukr.pdf>. (дата звернення : 23.10.2019).
52. Дороніна Т. О. Теорія і практика гендерної освіти і виховання учнівської молоді в навчальних закладах України (II половина XX – початок XXI століття) : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Національна академія педагогічних наук України ; Інститут вищої освіти. Запоріжжя, 2012. 36 с.
53. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к деятельности. Москва, 1983. 365 с.
54. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : БГУ им. В. И. Ленина, 1976. 174 с.
55. Євтушенко І.М. Гендерне виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика дошкільної освіти». Челябінськ, 2008. 24 с.
56. Ельникова Г.А. Гендерная культура как многоуровневая система: принципы анализа. *Лидерство: гендерные перспективы*: труді Второй Междунар. конф., Санкт-Петербург, 5-7 апреля 2005 г. / ред. Л. А. Герасимова. Санкт-Петербург : СПбГУ, 2005.
57. Железняк О. В. Технології гендерного виховання як основа набуття професійної компетентності сучасного педагога. *Наукові праці*: наук.-метод. журнал. Сер.: Педагогіка. Миколаїв: ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. Т. 136. Вип. 123. С. 59–63.
58. Жеребкин С. Гендерная проблематика в философии. *Введение в гендерные исследования* / под ред. И. А. Жеребкиной. Харьков ; Санкт-Петербург, 2001. С. 390–426.
59. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Социальное конструирование гендера. *Социологический журнал*. 1998. №3/4. С. 177–182.
60. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Москва : Логос, 2004. 384 с.

61. Зязюн І.А. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. Вип. 1. С. 19–30.
62. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). Москва : Педагогика, 1984. 144 с.
63. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для вузов. Изд. 2-е, стереотип. Москва : Академия, 2004. 208 с.
64. Іванова І. В. Підготовка майбутніх учителів до основ гендерної освіти старшокласників у процесі навчально-професійної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2007. 259 с.
65. Ільїна О. О. Культура гендерних відносин молодших школярів як психолого-педагогічна проблема. *Нове у педагогіці та психології сучасного світу*: зб. тез наук.робіт (м. Львів, 28-29 листопада 2014 р.). Львів, 2014. С. 79–80.
66. Ільїна О. О. Формування елементів гендерної культури молодших школярів. *Компетентнісно орієнтований підхід до освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 4 грудня 2014 р.). Харків, 2014. С. 81–82.
67. Ільїна О. О. Основи культури гендерних відносин молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя, 2015. Вип. 40(93). С. 414–421.
68. Ільїна О. О. Формування гендерної культури майбутніх вчителів початкових класів. *Наукові записки кафедри педагогіки* : зб. наук.праць. Харків : Видавничий центр ХНУ, 2014. Вип. 38. С. 106–113.
69. Ільїна О. О. Теоретичні аспекти проблеми гендерного виховання в загальноосвітніх установах. *Молодий вчений* : наук. журнал. Херсон : ТОВ «Видавничий дім «Гельветика», 2016. № 1(28). Ч. 2. С. 81–85.
70. Ільїна О. О. Виховання основ культури гендерних взаємин у молодших школярів. *Педагогіка та психологія : сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 28-29 жовтня 2016 р.). Запоріжжя, 2016. С. 27–31.

71. Ільїна О. О. Вплив гендерних стереотипів на виховання гендерної культури молодших школярів. *Імідж сучасного педагога*: наук. журнал / Полтавський нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2017. С. 53–57.
72. Ільїна О. О. Культура гендерних відносин як психолого-педагогічна проблема. *Innovations and modern technology in the educational system:: contribution of Poland and Ukraine* : international scientific and practical conference Cjnference Proceedings (May 5-6, 2017, Sandomierz). Sandomierz, 2017. P. 176–180.
73. Ільїна О. О. Складові поняття гендерна культура: гендер та культура. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. праць / за ред. проф. Т. Степанової. Миколаїв, 2018. № 1(60). С. 92–98.
74. Ільїна О. О. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2021. 291 с.
75. Ільїна О. О. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів з позицій системного підходу. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю (м. Бердянськ, 14 вересня 2018 р.). Бердянськ, 2018. С. 70–74.
76. Ільїна О. О. Готовність майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів. *Наукові записки кафедри педагогіки* :зб. наук.праць.Харків, 2018. Вип. 43.С. 139–148.
77. Ільїна О. О. Компетентнісний підхід до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів. *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти* : Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 12-13 жовтня 2018 р.). Запоріжжя, 2018. С. 257–259.

78. Ільїна О. О. Гендерне виховання в концепції нової української школи. *Молодь і ринок* : зб. наук.праць. Дрогобич, 2019. № 1 (168). С. 117–121.
79. Ільїна О.О. Проблеми гендерного виховання: *Współczesne trendy rozwoju edukacji I nauki w kontekście interdyscyplinarnym. Dialog kultur jako czynnik integracji* : IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Warszawa–Użhorod–Chersoń, 28.02.2019). Warszawa–Użhorod–Chersoń : Posvit, 2019 С. 79–81.
80. Ільїна О.О. Гендерна освіта в професійній підготовці майбутніх учителів нової української школи: *La science et la technologie à l'ère de la société de l'information* : sur les matériaux de la conference scientifique et pratique internationale (Bordeaux, France, 3 mars, 2019). Bordeaux : ОР «Plateforme scientifique européenne», 2019. P. 45–47.
81. Ільїна О. О. Гендерні цінності та їх роль у сучасному суспільстві. *Development of modern technologies and scientific potential of the world* :sur les matériaux de la conference scientifique et pratique internationale(London, July 29, 2019). London : NGO «European Scientific Platform», 2019. V. 4. P. 21–23.
82. Ільїна О. О. Питання формування гендерної культури підростаючого покоління в сучасному суспільстві. *Інноваційна педагогіка* : наук. журнал. Одеса, 2019. Вип. 12. Т. 1. С. 95–98.
83. Ільїна О. О. Виховання гендерної культури як основа формування ключових компетентностей молодших школярів. *Створення інклюзивного простору закладу освіти в контексті розбудови суспільства рівних можливостей в Україні* : Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 21 листопада 2019 р.). Харків 2019. С. 87–90.
84. Ільїна О.О. Принципи формування гендерної культури молодших школярів: *East European Scientific Journal* : wschodnioeuropejskie czasopismo naukowe. Polska : «Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warszawa, Polska», 2019. № 10 (50). Część 3. S. 18–23.
85. Ільїна О. О. Особливості виховання гендерної культури молодших школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань, 2020. Вип. 1(3).Ч. 2. С. 65–70.

86. Ільїна О. О. Особливості гендерного виховання в початковій школі. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи* : І Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Запоріжжя, 10 квітня 2020 р.). Запоріжжя 2020. С. 110–113.
87. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание. Ленинград : Ленинград. ун-т, 1991. 383 с.
88. Калько І. В. Формування гендерної культури студентської молоді в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Донбаський державний педагогичний університет. Слов'янськ, 2014. 22 с.
89. Каменская Е. Н. Гендерная компетентность педагога. *Гендерные исследования в образовании : проблемы и перспективы* : сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф. (Волгоград, 15-18 апр. 2009 г.). Волгоград : Перемена, 2009. С. 44–49.
90. Камынина Т. П. Формирование учебно-проектной деятельности студента в образовательном процессе : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный педагогический университет». Оренбург, 2006. 200 с.
91. Капська А. Й. Педагогіка живого слова : навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 304 с.
92. Караваев А.Ф., Андреевкова О.С., Обухова Е.С. Мотивационная основа профессионального становления личности сотрудника. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2003. №2. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-osnova-professionalnogo-stanovleniya-lichnosti-sotrudnika> (дата звернення: 29.01.2015).
93. Каширская И. К. Социально-психологический анализ основных источников информации и процесс гендерной социализации. *Вопросы психологии*. 2003. № 6. С. 56–63.

94. Кікінежді О. М., Кізь О. Б. Особливості гендерної соціалізації депривованого юнацтва: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2004. 174 с.
95. Кікінежді О. М., Кізь О. Б. Формування гендерної культури молоді: наук.-метод. матеріали до тренінгової програми: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Тернопіль: ТНПУ, 2009. 160 с.
96. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. Москва : Знание, 1989. 80 с.
97. Клецина И. Формирование гендерной компетентности как задача гендерного образования в высшей школе. *Гуманитарное образование и социальный контекст: гендерные проблемы* материалы Междунар. науч. конф., 25-28 июня 2007 г. / отв. ред. О. Попова. Санкт-Петербург: Изд. дом СПб ГУ, 2007. С. 117.
98. Клецина И. С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии. *Вопросы психологии*. 2003. №1. С. 61–78.
99. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 375 с.
100. Колмогорова И. В. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя. *Известия 14 Уральского государственного университета*. 2008. № 60. С. 163–167.
101. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С, 2004. 112 с.
102. Кон И. С. Проблемы и перспективы развития гендерных исследований в бывшем СССР. *Гендерные исследования*. Харьков, 2000. Вып. 5. С. 8–43.
103. Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок : від 06.10.1999 № 995_207. URL : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_207 (дата звернення : 16.12.2019).

104. Концепція Нової Української Школи : ухвалений рішенням колегії МОН 27 жовтня 2016 р. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf> (Дата звернення: 20.09.2019 р.).
105. Конституція України // UPL : <https://urist-ua.net>
106. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: навч. посібник. Тернопіль: Джура, 2003. 416 с.
107. Кравець В. П. Історія гендерної педагогіки: навч. посіб. Тернопіль: Джура, 2005. 440 с.
108. Кравець В.П., Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна соціалізація молодших школярів : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 192 с.
109. Краевский В.В. Целостность подхода к исследованию образования на современном этапе развития научной рациональности. *Персональный сайт В. В. Краевского*. URL : http://kraevskyyv.narod.ru/papers/zelost_podchoda.htm (дата обращения : 24.01.2019).
110. Краткий педагогический словарь пропагандиста / под ред. М. И. Кондакова, А. С. Вишнякова; сост. : М. Н. Колмакова, В.С. Суров. 2-е изд., доп. и дораб. Москва : Политиздат, 1988. 367 с.
111. Культурологія: теорія та історія культури. : навч. посіб. / за ред. І. І. Тюрменко. Вид. 2-ге, перероб. та допов. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 368 с.
112. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання. Харків: «ОВС», 2002. 400 с.
113. Малес Л. В. Біологічні, психологічні та соціокультурні чинники гендеру. *Основи теорії гендеру* : навч. посіб. Київ : К.І.С., 2004. 536 с.
114. Малес Л. В. Основи гендерного аналізу в дисциплінах соціогуманітарного циклу: метод. рекомендації. Київ : Златограф, 2004. 26 с.
115. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : дис. ... канд. пед.

наук: 13.00.01 / Луганський національний педагогічний університет імені Т. Шевченка. Луганськ, 2006. 252 с.

116. Мандрик Л. М. Проблема виховання гендерної культури в загальноосвітніх навчальних закладах. *Вісник Черкаського університету*. Сер. : Педагогічні науки. 2009. Вип. 166. С. 97–101.

117. Матриненко С. М., Хоружа Л. Л. Загальна педагогіка: навч. посіб. Київ : МАУП, 2002. 176 с.:іл.

118. Мельник Т. М. Гендер як наука та навчальна дисципліна. *Основи теорії гендеру* : навч. посіб. Київ : К.І.С., 2004. С. 10–29.

119. Мельник Т., Кобелянська Л. 50/50 : Сучасне гендерне мислення : словник Київ : К.І.С., 2005. 280 с.

120. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 585 с.

121. Мид М. Культура и мир детства : избранные произведения / пер. с англ. Ю. А. Асеева; сост. и послесловие И. С. Кона. Москва : Наука, 1988. 429 с.

122. Міщик Л. І., Голованова Т. П., Васильєва В. В. Формування гендерної рівності майбутніх соціальних педагогів в умовах соціального партнерства “факультет-громадська організація»: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2006. 220 с.

123. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. 3-є вид., допов. Київ, 2001. 608 с.

124. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Знання. 1989. 48 с.

125. Москаленко В. Гендерна культура суспільства. Гендерні норми. *Соціальна психологія* : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. С. 330–335. URL : http://www.dut.edu.ua/uploads/1_1473_26865900.pdf (дата звернення : 20.05.2019).

126. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2004. 19 с.
127. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі : від 25 травня 2020 року №195/2020. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> (дата звернення : 16.07.2020).
128. Немов Р. С. Психологія: словарь-справочник: в 2 ч. / Роберт Семенович Немов. Москва : Владос-Пресс, 2003. Ч. 2. 352 с.
129. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи/упоряд. Л. Гриневич та ін.; Міністерство освіти і науки. Київ, 2016. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення : 21.01.2019).
130. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
131. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / под общ. ред проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. Москва : ООО Изд-во Оникс : ООО Изд-во Мир и образование, 2007. 640 с.
132. Окса М. М. Генеза вивчення загально педагогічних дисциплін у вузах України в ХХ столітті : монографія. Мелітополь : МДПУ, 2004. 313 с.
133. Основи теорії гендеру: навч. посіб. / редкол. : В. П. Агєєва та ін. Київ: К.І.С., 2004. 536 с.
134. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Чернівці : Зелена Буковина, 2009. 752 с.
135. Павленко О. В. Життєва перспектива та індивідуальний досвід як аспекти проблематики життєвого шляху особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Сер. : Психологія. 2014. № 1121. Вип. 56. С. 28–33.

136. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна Думка, 2001. 514 с.
137. Петренко О. Б. Гендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (XX ст.): автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ, 2011. 43 с.
138. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Київ: «Іліон», 2007. 272с.
139. Петриченко Л. О. Підготовка молодших спеціалістів у педагогічному закладі вищої освіти: досвід та інноваційні тенденції в контексті докорінного реформування системи освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. праць / за ред. проф. Т. Степанової. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. № 2 (61). С. 214–220.
140. Полетай О. М. Критерії готовності майбутніх учителів трудового навчання до роботи з технічно обдарованими учнями. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методика навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. Вип. 25. С. 468–472.
141. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высш.школа, 2004. 512 с.
142. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / Біб-ка з освітньої політики ; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
143. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога: теорія і практика: монографія. Харків : Ранок, 2014. 547 с.
144. Пономарьова Г. Ф., Петриченко Л. О., Полякова І. В., Харківська А. А. Технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів/ Комунал. закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. облради. Харків, 2019. 271 с.

145. Поніманська Т. І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку: монографія. Рівне: РДГУ, 2006. 352 с.
146. Попова Л. В. Психологические исследования и гендерный подход. *Женщина. Гендер. Культура*. Москва, 1999. С. 119–130.
147. Приходькіна Н. О. Педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». Київ, 2008. 22 с.
148. Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту: наказ Міністерства освіти, науки молоді та спорту України від 10.09.2009 р. № 839. URL : <http://ru.osvita.ua/legislation/other/4849/> (дата звернення : 04.12.2019).
149. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків: Закон України від 8 вересня 2005р. № 2866-15. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2866-15> (дата звернення : 04.12.2019).
150. Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року: постанова Кабінету Міністрів України від 26 вересня 2013 р. № 717. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/717-2013-%D0%BF> (дата звернення : 04.12.2019).
151. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 № 2145-19. URL : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення : 14.12.2017).
152. Психология личности: словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
153. Радзивилова М. Структура гендерной компетентности педагога. *Педагогическое образование в России*. 2009. № 4. С. 5–10.
154. Растригіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2004. 498 с.

155. Романова В. Г. Особливості статевої соціалізації підлітків : дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2002. 189 с.
156. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. факультетів. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
157. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти : посіб. для вчителів і методистів почат. навчання. 3-тє вид., без змін. Київ : Богданова А. М., 2009. 228 с.
158. Сагарда В., Прокопович Ю, Колесник Л. Актуальність гендерної освіти педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2005. Вип.8. С. 175.
159. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. Москва : Педагогика, 1974. 168 с.
160. Семенець Л. М. Змістовий аналіз професійної готовності майбутніх учителів математики. *Проблеми освіти* : наук.зб./ ред. І. О. Вакарчук. Київ : Ін-т інновац. технол. і змісту МОН України, 2009. Вип. 61. С. 96–100.
161. Семиколенова О. «Ми – різні, ми – рівні». Основи культури гендерної рівності : навч. посіб. для учнів 9-11 класів загальноосвіт. навч. закл. / за ред. О. Семиколенової. 2-ге вид., виправлене. Київ : Ніка-Центр, 2010. 176 с.
162. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у поза аудиторній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2005. 20 с.
163. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 335 с.
164. Слостенин, В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стереотип. Москва : Академия, 2005. 576 с.
165. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. Москва : Информациа XXI век, 2002. 256 с.

166. Смоляр Л. О. Прогрес та перспективи жіночих і гендерних досліджень в Україні. *Проблеми освіти*: наук.-метод. зб. Київ, 2003. Вип. 36. С. 9–41.

167. Сорочинська В. Є. Теоретичні основи гендерного аналізу в соціально–педагогічних дослідженнях і практиці. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. Київ, 2006. Вип. 44. С. 97–105

168. Столярчук Л. И. Проблемы и перспективы гендерных педагогических исследований. *Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы* : сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (Волгоград, 15-18 апр. 2009 г.). Волгоград : Перемена, 2009. С. 22–28.

169. Столярчук Л. И. Теоретические аспекты гендерного образования. *Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве* : материалы третьей Междунар. науч. конф. (3-9 мая 2005 г.). Москва : МАНПО, 2005. С. 203–207.

170. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра / В.О. Сухомлинський // *Вибрані твори* : в 5-ти т. Т. 1. Київ : Радянська школа, 1997. С. 209–218.

171. Тартаковская И. Н. Гендерная социология. Москва : ООО «Вариант» при участии ООО «Невский простор», 2005. 368 с.

172. Терзі П. П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 236 с.

173. Терзі П. П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. канд. пед. наук :13.00.04. Кіровоград, 2007 22 с.

174. Ушинский К. Д. Три элемента школы. *Педагогические сочинения* : в 6-и т. / сост. С. Ф. Егоров. Москва : Педагогика, 1988. Т. 1. 414 с.

175. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1970. 301 с.
176. Філософський словник соціальних термінів / В. П. Андрущенко та ін. Харків: Р.И.Ф., 2005. 670 с.
177. Фрасинюк О. Р. Професійна підготовка майбутніх учителів до реалізації гендерного підходу у навчанні й вихованні старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка. Кіровоград, 2013. 20 с.
178. Фромм Э. Психоанализ и этика / пер. с англ. Москва : Республика, 1993. 415 с.
179. Хубер Д. Теория гендерной стратификации. *Антология гендерной теории*. Минск : Пропплен. 2000. С. 77–99
180. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с. : ил. (Серия «Учебник нового века»).
181. Цокур О., Іванова І. Гендерне виховання – нагальна потреба сучасної освітньої системи. *Директор школи. Україна*. 2006. № 6. С. 6–12.
182. Цокур О., Іванова І. Гендерна педагогіка – нова освітня технологія. *Підручник для Директора*. 2007. № 10. С. 24–47.
183. Цокур О. С. Щодо здобутків і перспектив розвитку гендерних досліджень в галузі теорії і методики професійної освіти майбутніх фахівців. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2005. Вип. 9-10. С. 5–10.
184. Чавленко П. Методичні підходи до управління процесом творчості вчителів. *Нива знань* . 2008. № 2. С. 14–19.
185. Шабаєва Н. С. Гендерна соціалізація студентів коледжу в позанавчальній діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університет імені Т. Шевченка. Луганськ, 2011. 20 с.

186. Шинкарёва Н. А. Особенности гендерной культуры и уровни ее сформированности у воспитанников детского дома. *Вестник Томского гуманитарного педагогического университета*. 2010. Вып. 10(100). С. 116–120.

187. Штефан Л. В., Тарасенко О. П. Системний аналіз як основа дослідження інноваційних систем. *Педагогіка і психологія*. / АПН України. 2011. № 4. С. 114–124.

188. Штылева Л. В. Почему учителю XXI века необходимо знать про «гендер» и обладать гендерным измерением в работе с детьми ? *Внедрение гендерных курсов в систему среднего образования* : метод. пособие. Иваново, 2000. С. 4–9. С. 10–18.

189. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. Москва : Наука, 1978. 392 с.

190. Яблонська Т. М. Педагогічні умови реалізації рольової перспективи в стратегії підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів. *Вісник Черкаського університету*. Сер. : Педагогічні науки. 2012. № 34 (247). С. 129–133.

191. Ярская-Смирнова Е. Возникновение и развитие гендерных исследований в США и Западной Европе. *Введение в гендерные исследования* : учеб. пособие. Харьков : ХЦГИ; Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. Ч. 1. С. 17–48.

192. *Monash University Medicine, Nursing and Health Sciences, "Gender Competence"*. URL : <http://www.med.monash.edu.au/gendermed/competence.html> (date of the application : 05.08.2020).

193. The global gender gap report 2006 / Edited by R. Hausmann, L. D. Tyson, S Zahidi. Switzerland : World Economic Forum, 2006. 146 p.

194. Thompson H.S. Better than sex: Confessions of a political junkie . London : Picador, 2010. 248 p.

Наукове видання

ПОНОМАРЬОВА Галина Федорівна
ХАРКІВСЬКА Алла Анатоліївна
БАБАКІНА Оксана Олексіївна
МОЛЧАНЮК Ольга Василівна
БЄЛЯЄВ Сергій Борисович
УПАТОВА Ірина Петрівна
ЛИТВИН Валентина Анатоліївна
БОРЗИК Олена Богданівна
ІЛЬІНА Олена Олексіївна
ДРОКІНА Аліна Сергіївна

**ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЕДУКАЦІЇ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Монографія

КНИГА 1