

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**Гречаник Наталія Ігорівна**

Прим. № 1

УДК378.147:[373.2/.3.011.3051:005.336.2]](043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ  
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ**

**13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Дисертація подається на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ Н. І. Гречаник

Науковий консультант  
**Кузьмінський Анатолій Іванович**  
доктор педагогічних наук, професор,  
член-кореспондент НАПН України

## АНОТАЦІЯ

**Гречаник Н. І. Система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». – Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Міністерство освіти і науки України, Глухів, 2021.

У дисертації вперше здійснено цілісне дослідження системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

Основні положення дисертації зумовлені комплексним характером досліджуваного педагогічного явища, що передбачає реалізацію наукового пошуку в досягненні окресленої мети й виконанні завдань щодо розроблення й застосування системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

Представлено результати, здійсненого аналізу наукової розробленості вітчизняними вченими досліджуваної проблеми і стану практики щодо розв'язання означеної проблеми в ЗВО України. Поряд із цим, узагальнений досвід країн Західної Європи (Велика Британія, Франція, Німеччина), східноєвропейського регіону (Польща, Чехія, Угорщина, Словаччина), США та Японії щодо ефективних шляхів підготовки культурокомпетентних вчителів початкової школи.

У дисертації представлено й обґрунтовано авторську концепцію формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в єдності двох концептів (методологічний концепт, методико-технологічний концепт), які охоплюють три рівні (філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий).

Розроблено систему формування культурологічної компетентності

майбутніх учителів початкової школи, яка є узгодженням процесів формування культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності, активності, самодостатності, що представлені комплексом відповідних знань, умінь, навичок (здатностей) із дидактичними, розвивальними й виховними завданнями, цілями й змістом професійної підготовки фахівців у навчальній, позанавчальній, самостійній, науково-дослідницькій діяльності й під час виконання завдань педагогічних практик за комунікативною, національно орієнтованою, мистецько-творчою сферами активності.

Змодельовано авторську систему, яка представлена такими блоками-підсистемами: концептуально-цільовий (мета, завдання, методологічні підходи, закономірності, принципи), змістово-організаційний (структурні компоненти, психолого-педагогічні умови, засоби, форми, методи, технології і засоби поетапного формування культурологічної компетентності, культурологічно орієнтоване середовище) і діагностико-результативний (діагностика культурологічних досягнень студентів інструментом критеріально-показникових зв'язків відповідно до прогнозованих результатів і проявів (емоційно-вольового, мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-операційного, рефлексивного критеріїв) за рівнями (адаптивно-підготовчому, репродуктивному, компетентнісно-продуктивному) сформованості досліджуваного феномену.

Сформульовано сутність культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка є поліаспектною здатністю особистості сприймати, усвідомлювати, відтворювати, самостійно збагачувати культурологічний досвід у професійному полі на продуктивному рівні засобами відповідних знань про світову й національну культуру на засадах гуманістичних, загальнолюдських духовних цінностей.

Визначено структуру досліджуваного явища, як єдність низки компонентів: культурологічної спрямованості (здатність розуміти і приймати цілі та завдання професійної діяльності в культурологічній площині на основі позитивного емоційного відгуку і успішних вольових зусиль з оволодіння

досліджуваною компетентністю), культурологічної готовності (здатність виявляти стійку мотивованість і потребу бути ініціативним суб'єктом культурологічної діяльності), культурологічної обізнаності (поінформованість про зміст ціннісних професійних і культурологічних орієнтацій, знання про культуру у вузькому й широкому розумінні й про механізми її актуалізації у практичній діяльності), культурологічної активності (здатність сприймати, транслювати, реалізовувати зразки і явища світової й національної культури і збагачувати відповідний досвід у суб'єкт-суб'єктній комунікації на засадах загальнокультурних і духовних цінностей), культурологічної самодостатності (здатність регламентувати власний культурологічний досвід на засадах рефлексії і критичного осмислення у напрямі неперервного саморозвитку й самовдосконалення).

Обґрунтовано сутнісну характеристику, мету, функції й компонентну структуру культурологічно орієнтованого середовища: суб'єктного (суб'єкти освітнього процесу й комунікація між ними), аксіологічно-змістового (цінності, традиції, освітньо-професійні програми, завдання й програми педагогічних практик, навчальна, позанавчальна, самостійна, науково-дослідницька діяльність); нормативно-регулятивного (нормативні документи освітнього закладу загалом і структурного підроздулу (інституту, факультету, кафедри) зокрема, які регламентують освітню діяльність культурологічного спрямування і комунікацію суб'єктів педагогічної взаємодії (накази, положення, плани діяльності, розпорядження тощо); управлінсько-діяльнісного (форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу, організаційні механізми), інфраструктурного (інформаційно-технічна база, аудиторний фонд, матеріально-навчальний інструментарій, бібліотечний ресурс, побутові умови, естетичне облаштування приміщень тощо) компонентів.

Психолого-педагогічними умовами формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці визначено: забезпечення позитивного сприйняття й усвідомлення особистістю культурологічних і професійних цінностей у процесі культурологічного

становлення; уведення до змісту навчальних дисциплін професійної підготовки культурологічного складника на засадах ціннісно-свідомого ставлення особистості; системне опанування особистістю культурологічних знань, умінь і навичок; залучення особистості до активного оволодіння культурологічним досвідом реалізації культурологічних знань і вмінь у суб'єкт-суб'єктному вимірі; забезпечення рефлексивної активності особистості з метою самовдосконалення в контексті культурологічної компетентності.

Вдосконалено структуру змісту формування досліджуваного педагогічного явища, яка зумовлена конструктом культурологічної компетентності і спрямована на визначені програмні результати навчання: особистісний (відповідає афективній цілі відповідно до культурологічної спрямованості), соціально-ціннісний (відповідає аксіологічній цілі відповідно до культурологічної готовності), знаннево-пізнавальний (відповідає когнітивній цілі відповідно до культурологічної обізнаності), діяльнісний (відповідає реалізаційній цілі відповідно до культурологічної активності) і неперервного розвитку (відповідає цілі саморозвитку відповідно до культурологічної самодостатності) компоненти, що забезпечують функціонування всіх її елементів, спрямованих на реалізацію загальної стратегічної мети професійної підготовки фахівця в контексті дослідження.

**Ключові слова:** вчитель початкової школи, професійна підготовка, культурологічна компетентність, культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи, культурологічно орієнтоване середовище, психолого-педагогічні умови, концепція, система, форми, методи, технології, засоби.

**Hrechanyk N. I. System for the formation of culturological competence of future primary school teachers in professional training.** – Qualitative scientific work on the rights of manuscript.

The dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.04 – «Theory and Methodology of Vocational Education». – Hlukhiv National Pedagogical University named after Olexandr Dovzhenko, Hlukhiv, 2021.

The full research of the system for the formation of culturological competence of future primary school teachers in professional training was carried out in the dissertation.

The main provisions of the dissertation are conditioned by the complex character of the researched problem, which provides for realization of scientific search that is needed for realization of the leading idea and fulfillment of the research tasks of the system of formation of culturological competence of future primary school teachers in professional training.

The results of the analysis of the scientific development of domestic scientists of the studied problem and the state of practice in solving this problem at a higher education institutions are presented. Also the generalized experience of the countries of Western Europe (Great Britain, France, Germany), Eastern European region (Poland, Czech Republic, Hungary, Slovakia), the USA and Japan concerning the effective methods of training of culturally competent primary school teachers.

In the dissertation for the author's concept of formation of culturological competence of future primary school teachers in the unity of two concepts (methodological concept, methodological and technological concept), which cover three levels (philosophical, general, specific) is presented and substantiated.

The system of formation of culturological competence of future primary school teachers, which is the coordination of processes of formation of culturological orientation, readiness, awareness, activity, self-sufficiency, represented by a set of relevant knowledge, skills, abilities (didactic, developmental and educational tasks), training of specialists in educational, extracurricular, independent, research activities and during the implementation of the tasks of pedagogical practices in the communicative, national-oriented, artistic and creative spheres of activity was developed.

The author's system is modeled, which is represented by the following blocksubsystems: conceptual-target (purpose, tasks, methodological approaches, regularities, principles), semantic-organizational (structural components, psychological and pedagogical conditions, means, forms, methods, technologies and

means) gradual formation of culturological competence, culturologically-oriented environment) and diagnostic-effective (diagnostics of culturological achievements of students by the tool of criterion-indicator connections according to the forecasted results and manifestations (emotionally volitional, motivational-value, cognitive, activity-operational level, reflexes) (adaptive preparatory, reproductive, competence-productive) formation of the studied phenomenon.

The essence of culturological competence of future primary school teachers is formulated, which is a multifaceted ability of a person to perceive, realize, reproduce, independently enrich culturological experience in the professional field at the productive level by means of relevant knowledge about universal, world and national culture that is characterized by skills, skills of their realization on the basis of humanistic and spiritual values.

The structure of the studied phenomenon is defined as the unity of a number of components: culturological orientation (understanding and internal acceptance by the individual of the goals and objectives of professional activity in the culturological plane, as well as related emotional and volitional currents), culturological readiness (ability to assess oneself as a motivated and proactive subject of culturological activity), culturological awareness (formation of knowledge about the essential, semantic characteristics of culturological competence and mechanisms of its actualization, awareness of the content of valuable professional and culturological orientations, knowledge of culture in the narrow and broad sense), culturological activity (the ability to implement culturological competence in the practical plane and enrich the relevant experience in pedagogical interaction), culturological self-sufficiency (ability to study one's own cultural experience on the basis of critical thinking in the direction of continuous self-development and self-improvement).

The essential characteristics, purpose, functions and component structure of the culturally oriented environment: subjective (communication between the subjects of the educational process), axiological and semantic (values, traditions, educational and professional programs, tasks and programs of pedagogical practices, educational, extracurricular, independent, research activities).

Normativeregulatory (normative-regulatory documents of the institution, structural subdivisions that regulate educational activities of cultural orientation and communication of all subjects); managerial-activity (forms, methods, methods, technologies, styles of interaction of subjects of educational process, organizational mechanisms), infrastructural (informationtechnical base, auditorium fund, material and educational tools, library resource, living conditions, aesthetic arrangement of premises, etc.) were substantiated.

The psychological and pedagogical conditions for the formation of culturological competence of future primary school teachers in professional training were determined; improved: the structure of the content of the formation of the subject pedagogical phenomenon, which is due to the construct of culturological competence and aimed at certain program learning outcomes: personal (corresponds to the affective goal in accordance with the culturological orientation), social-value (corresponds to the axiological goal according to culturological readiness), cognitive-cognitive (corresponds to the cognitive goal according to culturological awareness), activity (corresponds to the realization goal according to culturological activity) and continuous development (corresponds to the goal of self-development) components that ensure the functioning of all its elements aimed at realization of the general strategic goal of professional training in the context of research.

**Keywords:** primary school teacher, professional training, culturological competence, culturological competence of future primary school teachers, formation of culturological competence of future primary school teachers, culturological-oriented environment, psychological pedagogical conditions.



## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Наукові праці, у яких опубліковані основні результати дисертації:*

#### *Монографії:*

1. Гречаник Н. І. Культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи: система формування: монографія / за наук. ред. А. І. Кузьмінського. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2020. 526 с.

2. Гречаник Н. І. Теоретичні основи культурологічно-орієнтованого середовища формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Pedagogy in modern conditions: collective monograph* / I. Bartienieva, O. Nozdrova etc. / International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 2020. С. 50–56.

#### *Посібник:*

3. Гречаник Н. І. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи: методичні рекомендації. Суми: Видавець Вінніченко М. Д., 2020. 104 с.

#### *Публікації у вітчизняних фахових виданнях з педагогічних наук:*

4. Гречаник Н. І. Стан дослідженості проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи: вітчизняний досвід. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 71. С. 84–89.

5. Гречаник Н. І. Компетентнісний підхід у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2020. Вип. 2 (191). С. 70–77.

6. Гречаник Н. І. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи: професіографічний підхід. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. Вип. 6 (93). С. 83–100.

7. Гречаник Н. І. До сутнісної характеристики формування

культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19. Т. 1. С. 78–82.

8. Гречаник Н. І. Нормативно-регулятивний аспект формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 67. Т. 1. С. 166–173.

9. Гречаник Н. І. Організація практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті формування культурологічної компетентності. *Освітній дискурс*. 2020. Вип. 20 (2). С. 7–20.

10. Гречаник Н. І. Актуальність використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Освітній дискурс*. 2020. Вип. 22 (4). С. 7–20.

11. Гречаник Н. І. Емоційно-вольові основи культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. Вип. 1 (95). С. 159–169.

12. Гречаник Н. І. Філософський аспект культурологічної компетентності особистості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. Вип. 10 (94). С. 117–130.

13. Гречаник Н. І. Культурологічна складова підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі країн Західної Європи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. Вип. 2 (96). С. 234–245.

14. Гречаник Н. І. Рефлексія у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 2. С. 132–140.

15. Гречаник Н. І. Про когнітивні процеси у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 23. Т. 1. С. 101–106.

16. Гречаник Н. І. Мотиваційно-ціннісна складова культурологічної

компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник ГНПУ ім. О. Довженка*. 2020. Вип. 1/42. С. 113–121.

17. Гречаник Н. І. Квінтесенція складових культурологічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*. 2020. Вип. 2 (180). С. 56–61.

18. Гречаник Н. І. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці: програма формувального експерименту. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 24. Т. 1. С. 68–77.

19. Гречаник Н. І. Етнорегіональні засади у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71. С. 7–12.

20. Гречаник Н. І. Закономірності формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31. Т. 2. С. 115–121.

21. Гречаник Н. І. Культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи: принципи формування. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. С. 113–120

22. Гречаник Н. І. Культурологічний підхід підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітньому просторі вищої школи. *Молодь і ринок*. 2020. Вип. 1 (180). С. 56–61.

#### ***Публікації у закордонних періодичних виданнях:***

23. Гречаник Н. І. Особливості створення культурологічно орієнтованого середовища в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. VIII (91), Issue: 227. P.16–20.

24. Гречаник Н. І. Вимоги до змісту культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі країн Західної Європи. *Revistă științifică progresivă*. 2019. № 1. P. 9–12.

25. Гречаник Н. І. Модель практичної підготовки майбутніх учителів

початкової школи до реалізації культурологічної компетентності у професійній діяльності. *Scientific Vector of the balkans*. 2020. Т. 4. № 1 (7). Р. 21–25.

***Опубліковані праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:***

26. Гречаник Н. І. Діяльнісно-операційний критерій культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Colloquium-journal*. 2020. № 5 (57). Część 3. Р. 41–43.

27. Гречаник Н. І. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці: за результатами констатувального експерименту. *Colloquium-journal*. 2020. №15 (67). Część 3. Р. 39–43.

28. Гречаник Н. І. Обґрунтування моделі системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Colloquium-journal*. 2020. № 16 (68). Część 3. Р. 30 – 37.

29. Гречаник Н. І. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи: діяльнісний підхід. *Молодий вчений*. 2020. № 2 (78). С. 104–109.

30. Гречаник Н. І. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в країнах Східної Європи: загальні тенденції. *East European science journal*. *Wschodniorzopejskse czasopismo naukowe*. 2020. Vol. 1, 02(54). Part 1. Р.14–19.

31. Гречаник Н. І. Теоретичні й практичні основи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в системі вищої педагогічної освіти Сполучених Штатів Америки. *Молодий вчений*. 2020. Вип. 3 (79). С. 99–105.

32. Гречаник Н. І. Психолого-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Молодий вчений*. 2020. Вип. 5 (81). С. 75–81.

33. Гречаник Н. І. Особливості реалізації культурологічної складової підготовки майбутніх учителів початкової школи в системі вищої педагогічної

освіти Словацької республіки. *Topical issues of the development of modern science: the 9th International scientific and practical conference: матеріали ІХ міжнародної науково-практичної конференції (Sofia, May 6–8, 2020)*. Publishing House «ACCENT». Sofia, Bulgaria, 2020. P. 291–298.

34. Гречаник Н. І. До питання про культурологічний вимір підготовки майбутнього вчителя початкової школи: вітчизняний досвід. *Perspectives of science and education: матеріали ХІІ міжнародної науково-практичної конференції (г. Нью-Йорк, 22 листопада 2019 р.)*. Нью-Йорк, США, 2019. P. 423–435.

35. Гречаник Н. І. Удосконалення теоретико-практичного змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Perspectives of world science and education: IX International Scientific and Practical Conference: матеріали ІХ міжнародної науково-практичної конференції (Osaka, 20–22 травня 2020 р.)*. Осака, Японія, 2020. P. 127–132.

36. Гречаник Н. І. До питання про структуру культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Фактори розвитку педагогіки і психології в ХХІ столітті: матеріали ХХІ міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 12–13 червня 2020 р.)*. Харків, 2020. С. 36–40.

37. Гречаник Н. І. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи: синергетичний контекст. *Perspectives of world science and education: X International Scientific and Practical Conference: матеріали Х міжнародної науково-практичної конференції (Osaka, 17–19 червня 2020 р.)*. Осака, Японія, 2020. P. 201–211.

38. Гречаник Н. І. Методологічне обґрунтування формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Дослідження різних напрямів і розвитку психології та педагогіки: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 19–20 червня 2020 р.)*. Одеса, 2020. С. 68–72.

39. Гречаник Н. І. Аксіологічні основи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Dynamics of the development of world science: the 11th International scientific and practical conference: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (Vancouver, July 8–10, 2020). Vancouver, Canada, 2020. P. 223–234.

40. Гречаник Н. І. Щодо напрямів формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Одеса, 7–8 серпня 2020 р.). Одеса, 2020. С. 57–61.

41. Гречаник Н. І. Про шляхи вдосконалення процесу формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 21–22 серпня 2020 р.). Львів, 2020. С. 51–55.

42. Гречаник Н. І. Тенденції формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи: зарубіжний досвід. *Інформаційно-аналітичне поле. Реформа освіти в Україні: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 15 жовтня 2020 р.). Київ, 2020. С. 330–334.

43. Гречаник Н. І. Засоби формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Topical issues of science and practice: матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції* (м. Лондон, 2–6 листопада 2020 р.). Лондон, Велика Британія, 2020. С. 420–426.

44. Гречаник Н. І., Пішун С. Г. Художньо-специфічні принципи інтегрованого викладання музичного мистецтва в початковій школі. *Молодь і ринок*. 2019. Вип. 2 (169). С. 85–90.

45. Гречаник Н. І., Пішун С. Г. Культурологічний аспект професійної підготовки майбутніх учителів: навч. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Суми: Друк. ФОП Баганець С. Г., 2018. 239 с.

## Зміст

<b>Вступ .....</b>	<b>18</b>
<b>Розділ 1. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи як проблема теорії і методики професійної підготовки</b>	
1.1. Стан дослідженості проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вітчизняній педагогічній теорії та практиці.....	37
1.2. Культурологічна компетентність особистості як філософський і психолого-педагогічний феномен .....	61
1.3. Характеристика базових понять дослідження.....	78
1.4. Обґрунтування структури культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи .....	98
1.5. Критерії, показники й рівні сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці .....	116
Висновки до першого розділу .....	152
Список використаних джерел.....	156
<b>Розділ 2. Зарубіжний досвід формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці</b>	
2.1. Сучасні тенденції формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі країн Західної Європи ..	178
2.2. Особливості реалізації культурологічного складника підготовки майбутніх учителів початкової школи в системі вищої педагогічної освіти країн Східної Європи .....	194
2.3. Теоретичні й практичні основи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в системі вищої педагогічної освіти США та Японії .....	218
Висновки до другого розділу .....	231
Список використаних джерел.....	234

### **Розділ 3. Концептуально-теоретичні основи системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці**

3.1.Методологічні підходи до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.....	252
3.2.Концепція формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці .....	291
3.3. Обґрунтування моделі системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.....	314
3.4. Культурологічно орієнтоване середовище формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.....	336
3.5. Психолого-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.....	359
Висновки до третього розділу .....	385
Список використаних джерел.....	388

### **Розділ 4. Науково-методичне забезпечення системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці**

4.1. Цілі та завдання формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	416
4.2. Проектування змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці .....	429
4.3. Методи, форми і технології формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці .....	462
4.4. Обґрунтування засобів формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці .....	502



Висновки до четвертого розділу .....	520
Список використаних джерел.....	524
<b>Розділ 5. Експериментальне дослідження ефективності системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці</b>	
5.1. Організація та методика педагогічного експерименту .....	535
5.2. Результати констатувального експерименту та їх аналіз.....	541
5.3. Аналіз результатів формувального експерименту ..	551
5.4. Освітньо-педагогічне прогнозування перспектив формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці .....	577
Висновки до п'ятого розділу .....	589
Список використаних джерел.....	594
Загальні висновки .....	596
<b>Додатки</b> ..	605

## Вступ

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** Тенденції розвитку сучасного суспільства характеризуються нівелюванням загальнолюдських цінностей і гострим дефіцитом культури. Це виявляється в кризі морального й духовного становлення молодого покоління й стає актуальним викликом для всіх сфер життєдіяльності. У такій соціокультурній ситуації освіта набуває ролі важливого чинника цивілізованого розвитку суспільства й водночас фундаменту побудови національно цілісної й економічно стабільної держави. Тому розв'язання низки проблем загальнокультурного характеру є пріоритетним завданням сучасної освітньої сфери, і це має здійснюватися шляхом реалізації культуротворчих функцій у формуванні духовно багатой і самодостатньої особистості.

Ключова роль в оновленні системи освіти належить вищій педагогічній школі, оскільки саме в ній формується професіоналізм майбутнього вчителя, відповідального за всебічне виховання особистості. Тому пріоритетами освітньої політики є людиноцентристська орієнтація педагогічних процесів, формування національних і загальнолюдських цінностей, удосконалення змісту сучасних концепцій вищої освіти шляхом збагачення гуманістичними ідеями, поглядами, культурологічною спрямованістю, кращими ідеалами української і світової культури.

Суттєві зміни у філософії сучасної педагогічної освіти спричинили активізацію досліджень у напрямі підвищення ефективності формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, зокрема, такого її складника, як культурологічна компетентність, і виявили потребу у фахівцях зі сформованими відповідними здатностями. Водночас реалізація компетентнісної парадигми як домінантної стратегії Концепції НУШ спрямована на модернізацію вітчизняної педагогічної освіти в аспекті зміни цілей і змісту підготовки майбутніх висококваліфікованих фахівців. Це пов'язано з новими завданнями початкової школи: підготувати учнів до життя й діяльності в сучасному динамічному полікультурному просторі, виховати в них

здатність до постійного самонавчання й саморозвитку, що неможливо без оволодіння вчителями культурологічними здатностями на професійному рівні. Відповідно, перед професорсько-викладацьким складом закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителів початкової школи, постає важливе завдання: підготувати фахівців, які не лише ґрунтовно володіють теоретичними знаннями й практичними вміннями з фаху, а й здатні транслювати професійні якості, збагачені культурологічним змістом.

Ці засадничі положення закладені в законах України «Про освіту» (2017) і «Про вищу освіту» (2014), викладено в Національній доктрині розвитку освіти (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013), Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів, Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. (2015), Концепції розвитку педагогічної освіти України (2018) та інших нормативно-правових актах, що спрямовують процеси вдосконалення освітньої сфери на модернізацію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО.

Результати аналізу сучасних наукових досліджень засвідчують, що в теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який може бути основою формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а саме: закономірності організації освітнього процесу у вищій школі висвітлено в працях А. Алексюка, В. Андрєєва, В. Андрущенко, В. Беспалька, А. Грітченка, Л. Задорожної-Княгницької, І. Зязюна, Л. Іщенко, В. Краєвського, В. Кременя, А. Кузьмінського, В. Курок, Н. Лавриченко, П. Лузана, Г. Луценка, Н. Ничкало, О. Пехоти, С. Рудишина, В. Семиченко, О. Семенов, В. Сидоренка, С. Сисоєвої та ін.; наукові засади професійної підготовки майбутнього вчителя досліджують С. Гончаренко, І. Дичківська, О. Дубасенюк, С. Золотухіна, І. Зязюн, О. Іонова, В. Ковальчук, Н. Кузьміна, М. Князян, В. Лозова, А. Маркова, Л. Міщик, О. Пехота, І. Прокопенко, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Стрельников, Н. Ткаченко, А. Троцько та ін.; теоретичні й практичні основи підготовки вчителів початкової школи

розглянуті в роботах В. Бадер, Н. Бахмат, Н. Бібік, О. Біди, В. Бондар, Л. Бірюк, О. Будник, О. Варецької, М. Вашуленка, Л. Гаврілової, П. Гусак, Б. Долинського, Л. Коваль, О. Комар, Г. Кловак, О. Ліннік, Є. Лодатка, О. Матвієнко, М. Марусинець, О. Муковоза, М. Оліяр, Н. Олефіренко, І. Осадченко, Р. Пріми, О. Савченко, О. Ткаченко, О. Федій, Л. Хомич, Л. Хоружої, Ю. Шалівської та ін.

Основні положення про взаємозв'язок культури й освіти, роль культурологічних теорій у формуванні особистості на засадах культурологічної освіти обґрунтували О. Асмолов, Л. Буєва, М. Бургін, В. Біблер, О. Бондаревська, Л. Виготський, І. Грабовська, В. Гриньова, З. Донець, Є. Жорнова, Г. Згурський, М. Каган, М. Князян, С. Кримський, Д. Лихачов, М. Мамардашвілі, А. Новіков, В. Сластьонін, Л. Сохань, Л. Штефан та ін. Сутнісні ознаки загальнокультурної компетентності особистості як наукову проблему досліджують М. Боровик, Т. Єжова, Л. Іваник, Н. Конасова, Г. Лебедева, А. Павленко С. Троянська, І. Шумілова, М. Шлеїна та ін. Процесуальні аспекти формування загальнокультурної компетентності особистості в різних групах учнівської молоді й учителів початкової школи студіюють Л. Веселова, С. Гикис, О. Гречановська, Н. Колесник, А. Коломієць, Н. Конасова, О. Кравченко-Дзондза, О. Крутенко, С. Мельник, І. Микитюк, І. Павленко, Г. Симдянова, Г. Шпиталевська та ін.

Питання реалізації культурологічного підходу в теорії і практиці вищої школи обґрунтовано в працях А. Арнольдова, Є. Баллера, О. Бондаревської, М. Борецького, Д. Затонського, І. Зязюна, І. Кефелі, І. Луцької, В. Маслова, О. Попової, Р. Розіна, Ю. Рождественського, О. Рудницької, Н. Сердюк, О. Слободенюк, Г. Тарасенко, Н. Щуркової та ін. Частково здійснено аналіз теоретичних засад і обґрунтування змісту, методів, психолого-педагогічних умов культурологічної підготовки майбутніх учителів у працях М. Булигіної, Т. Вінник, А. Галенко, В. Данильченко, Л. Настенко, Ю. Юрченка та ін.

Культурологічну компетентність як самостійний вид професійної вправності вчителів виокремлюють вітчизняні науковці О. Антонова,

О. Дубасенюк, С. Лісова, Л. Маслак, Н. Сидорчук та ін. Вони розглядають її як складник професійної компетентності з низкою власних якостей, рівень сформованості яких є головним критерієм розвитку майбутнього фахівця. Вплив різних видів мистецтв на особистість у процесі інтегрованого навчання досліджують Г. Беленький, О. Богданова, Г. Гогіберидзе, О. Гречановська, Д. Доманський, Ю. Львова, В. Маранцман, О. Чернова, Б. Юсов та ін.

Роботи згаданих дослідників демонструють окремі аспекти формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи і підходи до їх осмислення й уточнення. Окрім того, частково шляхи розв'язання проблем культурологічного характеру в компетентнісній площині запропоновано розробниками Державного стандарту початкової освіти. Водночас проблема формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці не була предметом цілісного й ґрунтовного аналізу. Зокрема, потребує дослідження низка аспектів, а саме: з'ясування сутності й структури культурологічної компетентності, критерії, показники і рівні її сформованості; визначення теоретико-методологічних засад створення концепції і системи формування досліджуваної компетентності в університетах педагогічного профілю; закономірності, принципи й психолого-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці; проєктування цілей, завдань, змісту і методичного забезпечення формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи; визначення місця й ролі культурологічної компетентності в системі компетентностей майбутнього фахівця.

Осмислення тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти, результатів наукових досліджень з теорії й практики професійної підготовки майбутніх учителів початкової освітньої ланки, рефлексія власного науково-педагогічного досвіду дозволили виявити низку

суперечностей, які потребують розв'язання і пояснюють актуальність дослідження, між:

– об'єктивною соціальною потребою в культурологічно підготовлених учителях початкової школи з високим рівнем культурологічних знань, умінь, навичок, готових до професійної діяльності в полікультурному середовищі з оперттям на культурологічний базис, і неспроможністю традиційної педагогічної практики забезпечити цю потребу;

– детермінованими соціокультурними вимогами до педагогів, задекларованими в Національній рамці кваліфікацій і Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» і «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», здатних реалізовувати Концепцію «Нова українська школа», ефективно діяти в мінливих умовах освітнього процесу, і недостатньою розробленістю методологічно-концептуальних засад формування культурологічної компетентності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти педагогічного профілю;

– необхідністю реалізації закладами вищої педагогічної освіти завдань культурологічного характеру і частковою готовністю науково-педагогічних працівників практично втілювати їх в освітньому середовищі;

– потребою в цілеспрямованому формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи і недостатньою розробленістю науково-методичного й дидактичного супроводу цього процесу в професійній підготовці фахівців.

Актуальність проблеми, її суспільна значущість, необхідність розв'язання вищеназваних суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського

національного педагогічного університету імені Олександра Довженка з теми «Теоретико-методичні основи формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової освіти» (номер державної реєстрації 0117U004388).

Тему дисертації затверджено вченою радою Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 4 від 30 жовтня 2018 р.) й узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 5 від 27 листопада 2018 р.).

**Мета дослідження** полягає в науковому обґрунтуванні концепції, розробленні й експериментальній перевірці ефективності застосування системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

Відповідно до мети дослідження сформульовано основні **завдання**:

1. Схарактеризувати стан розробленості проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вітчизняній теорії та практиці ЗВО.

2. Обґрунтувати сутність і структуру культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

3. Визначити критерії, показники й рівні сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

4. Здійснити аналіз зарубіжного досвіду щодо формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

5. Розробити й науково обґрунтувати концепцію формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

6. Розробити систему формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці, спроектувати її структурно-функціональну модель.

7. Визначити й обґрунтувати методи, форми і технології формування

культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

8. Експериментально перевірити ефективність застосування розробленої системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

9. Здійснити освітньо-педагогічне прогнозування перспектив професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах культурології.

10. Укласти та впровадити методичні рекомендації щодо формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** – система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

**Концепція дослідження.** Провідна ідея дослідження полягає в обґрунтуванні та розробленні такої педагогічної системи, основою якої є створення і функціонування культурологічно орієнтованого середовища, імплементація якого в професійну підготовку фахівців на стратегічному рівні раціоналізації, модернізації та модифікації всіх складників освітнього контенту сприятиме підвищенню рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що забезпечить їх успішне входження в полікультурний професійний і соціальний простір.

На основі зіставлення підходів учених, власного досвіду і теоретичного пошуку культурологічну компетентність майбутніх учителів початкової школи потрактовано як поліаспектну здатність особистості сприймати, усвідомлювати, відтворювати, самостійно збагачувати культурологічний досвід у професійному полі на продуктивному рівні засобами відповідних знань про світову й національну культуру на засадах гуманістичних, загальнолюдських духовних цінностей.



Концепція спрямовує науковий пошук на досягнення мети й завдань формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в єдності двох концептів (*методологічного, методико-технологічного*), які охоплюють три рівні (*філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий*).

*Методологічний концепт* відображає концептуальні зв'язки між предметом, метою, завданнями наукового дослідження, визначає постановку проблем, послідовність їх вирішення й теоретичну спрямованість на пояснення отриманих результатів. На *філософському рівні* цей концепт ґрунтується на фундаментальних загальнометодологічних положеннях діалектичної теорії пізнання, цінностей, діяльності; взаємозумовленості й цілісності природи й людини; ученні про розвиток особистості, зумовлений сукупністю соціальних, культурних і педагогічних впливів з урахуванням наукових положень, ідей щодо основ системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та базових психологічних і педагогічних закономірностей про зовнішні й внутрішні чинники фахового становлення особистості в культурологічному вимірі. Цей рівень дослідження містить комплекс загальних принципів пізнання, що охоплює філософію, психологію, культурологію, соціологію, педагогіку, які вможливають трактування базових понять і категорій дослідження, обґрунтування культурологічно орієнтованого середовища, визначення психолого-педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, розроблення моделі системи формування педагогічного явища, а також організацію педагогічного експерименту, аналіз, узагальнення і синтез досліджуваних явищ.

*Загальнонауковий рівень* методологічного концепту дослідження базується на системі підходів, що дозволило конкретизувати зміст і сутність досліджуваної компетентності, визначити й обґрунтувати специфічні закономірності, загальнодидактичні й спеціальні принципи її формування, а саме: *компетентнісний підхід* дає можливість сформулювати мету формування культурологічної компетентності в контексті формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, оптимізувати засвоєння

системи вмінь, навичок і досвіду ефективної реалізації ключових знань про культуру, власної соціально-культурної самодостатності в частині професійної діяльності; *культурологічний підхід* сприяє морально-етичному й духовному розвитку, формуванню емоційної, мисленнєвої, діяльнісно-поведінкової культури особистості; підсилення значущості культурологічного змісту в освітньому контенті освітньо-професійних програм; *синергетичний підхід* дозволяє розглядати формування культурологічної компетентності як відкриту педагогічну систему, для якої характерні нелінійність і багатоваріантність розвитку, наявність структурних взаємозв'язків та функціональної взаємодії компонентів у контексті культурологічного саморозвитку й самовдосконалення; *аксіологічний підхід* розкриває роль ціннісних орієнтацій у формуванні культурологічної компетентності, детермінує усвідомлення й сприйняття особистості через ієрархію особистісних і професійних цінностей культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності, активності, самодостатності; *суб'єктно-діяльнісний підхід* спрямований на організацію освітнього процесу шляхом створення атмосфери довіри, співпраці з метою посилення особистісної мотивації студентів до оволодіння культурологічною компетентністю, розгортання культурологічного потенціалу в площині навчальної, позанавчальної, самостійної, науково-дослідницької діяльності й під час виконання програм педагогічних практик; *професіографічний підхід* зорієнтовує процес формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи відповідно до вимог професійної сфери майбутньої педагогічної діяльності, інтегрує компоненти культурологічної компетентності в професіограму майбутніх фахівців; *етнорегіональний підхід* визначає шляхи вирішення проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи як представників національної, регіональної, світової культури, що забезпечує вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців.

*Методико-технологічний концепт* відображає конкретна науковий рівень, який базується на розробленні й застосуванні науково-методичного

забезпечення запровадження й перевірки ефективності застосування розробленої системи формування педагогічного явища в професійній підготовці з використанням розроблених діагностичних засобів виявлення рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Розв'язанню визначених завдань і досягненню окресленої мети підпорядковане застосування комплексу **методів дослідження**:

– *теоретичних*: *аналіз* філософської, психолого-педагогічної й методичної літератури для вивчення концептуальних положень, базових понять і категорій дослідження, що вможлиблює обґрунтування його засадничих положень; *вивчення* навчальних планів, освітньо-професійних програм, підручників, навчально-методичних комплексів, актуальних сайтів ЗВО для теоретичного обґрунтування місця й змісту культурологічної компетентності як складника професійної компетентності вчителя початкової школи, з'ясування основних напрямів формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *методи абстрагування, конкретизації й узагальнення* теоретичних положень у працях вітчизняних і зарубіжних учених і практиків із метою визначення поняттєвого апарату дослідження, розроблення концепції формування культурологічної компетентності; *порівняльно-зіставний метод* для вивчення вітчизняного досвіду й виокремлення основних тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в зарубіжних країнах; *метод моделювання* для розроблення моделі системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *метод систематизації та узагальнення* для констатації результатів дослідно-експериментальної роботи, формулювання висновків, педагогічного прогнозування;

– *емпіричних*: анкетування, опитування, бесіда, пряме і непряме спостереження, тестування, експертне оцінювання – для визначення психолого-педагогічних умов формування культурологічної компетентності; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) – для вивчення процесу

формування досліджуваної здатності й перевірки ефективності застосування розробленої системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи;

– *математичної статистики*: непараметричні методи для опрацювання даних педагогічного експерименту.

**Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що *вперше*:

– розроблено й обґрунтовано *авторську концепцію формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи* в єдності двох концептів (*методологічного, методико-технологічного*), які охоплюють три рівні (*філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий*), що є теоретичною основою процесів раціоналізації, модернізації, модифікації освітнього контенту професійної підготовки. Концепція ґрунтується на всебічному забезпеченні створення і функціонування культурологічно орієнтованого середовища в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи згідно із соціокультурними вимогами й викликами сучасного полікультурного простору і є системно-інтегративною основою формування педагогічного феномену;

– визначено й обґрунтовано *специфічні закономірності* (підпорядкованість культурологічної компетентності професійній підготовці; рівнозначне співвідношення зовнішніх впливів і внутрішньої саморегуляції особистості в процесі оволодіння культурологічною компетентністю; узгодженість із загальнолюдськими, загальнонаціональними, гуманістичними, професійними цінностями; відповідність розбудови педагогічного впливу в процесі формування культурологічної компетентності з позицій емпатії, толерантності, суб'єктного потенціалу студентів, духовних потреб і пізнавальних можливостей; орієнтація на національні й регіональні аспекти (традиції, явища, процеси, зразки культури тощо) у виконанні культурологічних завдань) і *принципи* (зумовленості особистісними й соціальними запитами; мотивованого культурологічно інтегрованого навчання; цілісності, неперервності й

системності формування культурологічної компетентності; суб'єктивно-діалогічної культурологічної взаємодії; рефлексивної спрямованості культурологічної компетентності) формування досліджуваної компетентності, які є ядром авторської концепції;

– розроблено й обґрунтовано *систему формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи*, яка є узгодженням процесів формування культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності, активності, самодостатності, що представлені комплексом відповідних знань, умінь, навичок (здатностей), із комплексом цілей, завдань, змісту, форм, методів, засобів і технологій професійної підготовки фахівців у навчальній, позанавчальній, самостійній, науково-дослідницькій діяльності й під час виконання завдань педагогічних практик за комунікативною, національно орієнтованою, мистецько-творчою сферами активності;

– змодельовано структурно-функціональний конструкт *авторської системи*, яка представлена такими блоками-підсистемами: *концептуально-цільовим* (мета, завдання, методологічні підходи, закономірності, принципи), *змістово-організаційним* (структурні компоненти, психолого-педагогічні умови, засоби, форми, методи, технології і засоби поетапного формування культурологічної компетентності, культурологічно орієнтоване середовище) і *діагностико-результативним* (діагностика культурологічних досягнень студентів інструментом критеріально-показникових зв'язків відповідно до прогнозованих результатів і проявів (*емоційно-вольового, мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-операційного, рефлексивного критеріїв*) за рівнями (*адаптивно-підготовчим, репродуктивним, компетентнісно-продуктивним*) сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи;

– сформульовано поняття *«культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи»*, яке визначаємо як поліаспектну здатність особистості сприймати, усвідомлювати, відтворювати, самостійно збагачувати культурологічний досвід у професійному полі на продуктивному рівні засобами

відповідних знань про світову й національну культуру на засадах гуманістичних, загальнолюдських духовних цінностей;

– визначено *структуру досліджуваного явища* як єдність низки компонентів, що перебувають у динамічному взаємозв'язку і утворюють систему особистісно-професійних характеристик: *культурологічної спрямованості* (здатність розуміти і приймати цілі та завдання професійної діяльності в культурологічній площині на основі позитивного емоційного відгуку і успішних волевих зусиль з оволодіння досліджуваною компетентністю), *культурологічної готовності* (здатність виявляти стійку мотивованість і потребу бути ініціативним суб'єктом культурологічної діяльності), *культурологічної обізнаності* (поінформованість про зміст ціннісних професійних і культурологічних орієнтацій, знання про культуру у вузькому й широкому розуміннях і про механізми її актуалізації в практичній діяльності), *культурологічної активності* (здатність сприймати, транслювати, реалізовувати зразки і явища світової й національної культури і збагачувати відповідний досвід у суб'єкт-суб'єктній комунікації на засадах загальнокультурних і духовних цінностей), *культурологічної самодостатності* (здатність регламентувати власний культурологічний досвід на засадах рефлексії і критичного осмислення в напрямі неперервного саморозвитку й самовдосконалення);

– обґрунтовано *сутнісну характеристику, мету, функції й структуру культурологічно орієнтованого середовища в єдності: суб'єктного* (суб'єкти освітнього процесу й комунікація між ними); *аксіологічно-змістового* (цінності, традиції, освітньо-професійні програми, завдання й програми педагогічних практик, навчальна, позанавчальна, самостійна, науково-дослідницька діяльність); *нормативно-регулятивного* (нормативні документи освітнього закладу загалом і структурного підрозділу (інституту, факультету, кафедри) зокрема, які регламентують освітню діяльність культурологічного спрямування і комунікацію суб'єктів педагогічної взаємодії (накази, положення, плани діяльності, розпорядження тощо)); *управлінсько-діяльнісного* (форми, методи,

способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу, організаційні механізми); *інфраструктурного* (інформаційно-технічна база, аудиторний фонд, матеріально-навчальний інструментарій, бібліотечний ресурс, побутові умови, естетичне облаштування приміщень тощо) компонентів;

– визначено *психолого-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці*: забезпечення позитивного сприйняття й усвідомлення особистістю культурологічних і професійних цінностей у процесі культурологічного становлення; уведення до змісту навчальних дисциплін професійної підготовки культурологічного складника на засадах ціннісно-свідомого ставлення особистості; системне опанування особистістю культурологічних знань, умінь і навичок; залучення особистості до активного оволодіння культурологічним досвідом реалізації культурологічних знань і вмінь у суб'єкт-суб'єктному вимірі; забезпечення рефлексивної активності особистості з метою самовдосконалення в контексті культурологічної компетентності;

*удосконалено:*

–*структуру змісту формування досліджуваного педагогічного явища, яка зумовлена логічним конструктом культурологічної компетентності та спрямована на визначені програмні результати навчання: особистісний* (відповідає афективній цілі формування культурологічної спрямованості), *соціально-ціннісний* (відповідає аксіологічній цілі формування культурологічної готовності), *знаннєво-пізнавальний* (відповідає когнітивній цілі формування культурологічної обізнаності), *діяльнісний* (відповідає реалізаційній цілі формування культурологічної активності) і *неперервного розвитку* (відповідає цілі саморозвитку формування культурологічної самодостатності) компоненти, що забезпечують функціонування всіх її елементів, спрямованих на реалізацію загальної стратегічної мети професійної підготовки фахівця в контексті дослідження;

–комплекс форм, методів, технологій і засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що забезпечує дієвий супровід

розширення комунікативної, національно орієнтованої і мистецько-творчої сфер формування й реалізації культурологічної компетентності в навчальній, позанавчальній, самостійній, науково-дослідницькій діяльності студентів і під час виконання програм педагогічних практик;

– зміст культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, наукові уявлення про напрями її реалізації (комунікативна, національно орієнтована, мистецько-творча сфери діяльності) з опертям на класичність й інноваційну специфіку спеціальності 013 Початкова освіта, засадничі положення сучасних методологічних підходів (компетентнісного, культурологічного, аксіологічного, синергетичного, суб'єктно-діяльнісного, професіографічного, етнорегіонального);

*подальшого розвитку набули:*

– положення щодо теоретичних аспектів професійного становлення майбутніх учителів початкової школи в педагогічних університетах з опертям на специфічні закономірності й принципи формування досліджуваної компетентності; зміст ключових понять дослідження (культурологічна спрямованість, культурологічна готовність, культурологічна обізнаність, культурологічна активність, культурологічна самодостатність, культурологічна компетентність); положення щодо проєктування і технологічного забезпечення змісту формування педагогічного явища за комунікативною, національно орієнтованою і мистецько-творчою сферами активності засобами всіх складників освітнього контенту професійної підготовки.

**Практичне значення дослідження** полягає в удосконаленні освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта щодо формулювання програмних результатів навчання; розширенні й модернізації змісту робочих програм дисциплін «Хоровий клас, практикум роботи з хором», «Основний музичний інструмент», «Основи педагогічної майстерності, сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання», «Вступ до спеціальності та загальні основи педагогіки», «Педагогічні технології в початковій школі», «Актуальні проблеми початкової



освіти» шляхом включення культурологічного складника; упровадженні системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в освітню практику закладів вищої освіти й науково-методичного супроводу її апробації, до складу якого ввійшли: методичне забезпечення вибіркової дисципліни *«Культурологічна компетентність учителів початкової школи»*, навчальний посібник *«Культурологічний аспект професійної підготовки майбутніх учителів»*, методичні рекомендації *«Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи»*; навчально-методичний супровід постійно діючої науково-проблемної студентської групи *«Культурологічна компетентність особистості»*; матеріали (плани діяльності, сценарні розробки, завдання репетиційної роботи студентів з учнями початкових класів, комплекси творчого забезпечення тощо) функціонування народознавчого проєкту *«Формування культурологічної компетентності особистості засобами української обрядовості»* в контексті позанавчальної діяльності факультету початкової освіти протягом 2015–2019 рр.; розширенні програмних завдань педагогічних практик (*«Безвідривна (методична)»*, *«Навчально-залікова»*, *«На робочому місці вчителя початкових класів»*) культурологічним контентом; розробленні діагностичного комплексу визначення рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Матеріали дослідження, його положення й висновки можуть бути використані для розроблення нормативного й варіативного компонентів Державного стандарту з підготовки здобувачів вищої освіти за бакалаврським і магістерським ступенями спеціальності 013 Початкова освіта, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка; для подальшого вдосконалення теоретичних і методичних основ професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, укладання навчальних посібників і підручників, програм підвищення кваліфікації фахівців і сертифікації учителів-практиків початкової школи в системі неперервної освіти.

**Результати дослідження впроваджено в освітній процес Глухівського**

національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 807 від 26.05.2020 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10 – 329 від 21.05.2020 р.), Комунального закладу Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 248 / 01 – 16 від 7.05.2020 р.), Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського (довідка № 6/20 від 13.03.2020 р.), Харківської гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 95/1. 01.12 від 04.02.2020 р.), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 09/1 – 287/3 від 4.06.2020 р.), Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 214 / 02 – 13 від 10.03.2020 р.).

**Особистий внесок здобувачки.** У колективній монографії [2] особистим внеском авторки є підготовка розділу «Теоретичні основи культурологічно орієнтованого середовища формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи». У навчальному посібнику [45] дисертанткою підготовлений розділ «Педагогічна культура вчителя початкової школи». У статті [44] авторкою обґрунтовано специфічні принципи інтегрованого викладання музичного мистецтва в початковій школі.

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні положення й результати дослідження оприлюднено на конференціях різного рівня, зокрема:

– *міжнародних*: «Використання медіа-технологій у підготовці вчителів: європейський та вітчизняний досвід» (Глухів, 2018 р.), «Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти» (Глухів, 2018 р.), «Perspectives of science and education» (Нью-Йорк, 2019), «Topical issues of the development of modern science» (Софія, 2020), «Perspectives of world science and education» (Осака, 2020 р.), «Science and education: Problems, prospects and innovations» (Киото, 2020 р.), «Dynamics of the development of world science» (Ванкувер, 2020 р.), «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (Одеса, 2020 р.), «Дослідження різних напрямів і розвитку психології та педагогіки» (Одеса, 2020 р.), «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та

стан розвитку науки і практики в Україні» (Львів, 2020 р.), «Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне поле» (Київ, 2020 р.), «Experimental and theoretical research in modern science» (Кишинів, 2020 р.), «Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва: міжгалузеві диспути» (Київ, 2020 р.), «Topical issues of science and practice» (Лондон, 2020 р.);

– *всеукраїнських*: «Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика» (Глухів, 2018 р.), «Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм» (Кременчук, 2018 р.), «Сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку природничих наук та методик їх викладання» (Глухів, 2018 р.), «Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення» (Полтава, 2018 р.), «Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика» (Суми, 2019 р.), «Нова українська школа в умовах викликів сучасності» (Маріуполь, 2019 р.), «Фактори розвитку педагогіки і психології в ХХІ столітті» (Харків, 2020 р.);

– *регіональних*: «Нова українська школа: багатовимірні простори якісних змін» (Маріуполь, 2017 р.), «Нова українська школа: теорія і практика» (Маріуполь, 2018 р.), «Підготовка майбутніх учителів до реалізації Концепції «Нова українська школа»» (Глухів, 2018 р.), «Формування критичного мислення в процесі освітньої діяльності в контексті Концепції «Нова українська школа»» (Глухів, 2019 р.), «Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика» (Глухів, 2020 р.);

– *звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (2016–2020 рр.)*.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Методична підготовка студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін» захищена у 2012 р. у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, її матеріали в докторській дисертації не використано.

**Публікації.** За результатами дослідження опубліковано 45 науково-методичних праць (42 одноосібні). Основні результати відображено в 2 монографіях (1 колективна), 1 методичних рекомендаціях, 22 статтях (з них 19 – у фахових виданнях України з педагогічних наук, 3 – у наукових періодичних виданнях інших держав із напрямку, з якого підготовлено дисертацію). 20 публікацій засвідчують апробацію результатів дослідження.

**Структура й обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел до кожного розділу (847 найменувань, з них 106 іноземною мовою). Загальний обсяг дисертації – 655 сторінок, із них 448 сторінок основного тексту, 24 додатки на 47 сторінках. Робота містить 36 таблиць, 18 рисунків.

## **РОЗДІЛ 1**

### **ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПРОБЛЕМА ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

У розділі проаналізовано стан розробленості досліджуваної проблеми у вітчизняній теорії та її розв'язання в освітній практиці; розглянуто культурологічну компетентність особистості як філософську і психолого-педагогічну проблему; подано сутнісно-змістову характеристику базових понять дослідження і структурну будову культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи; обґрунтовано критеріально-показникові зв'язки сформованості досліджуваної здатності в динаміці адаптивно-підготовчого, репродуктивного і компетентісно-продуктивного рівнів.

#### **1.1. Стан дослідженості проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вітчизняній педагогічній теорії та практиці**

Пріоритетною функцією освіти XXI ст. є підготовка людей до всебічної самореалізації в полікультурному й поліетнічному соціумі. Згідно із цією метою освіта має сприяти тому, щоб, по-перше, людина усвідомлювала «своє коріння» й могла визначити місце, яке вона займає у світі, а по-друге – прищепити їй шанобливе ставлення до представників інших культур. Тому інтеграція культурологічного аспекту в освітнє середовище передбачає врахування змісту, структури й технології функціонування культурного досвіду людства в процесі формування особистості [16].

У цьому контексті зміна важливих елементів освітньої педагогічної системи України в площині професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи має бути спрямована на виховання фахівців нового покоління, здатних самостійно визначати шляхи самовдосконалення загальнокультурного рівня, засвоювати традиції національної, європейської й світової культур, уміти орієнтуватися в складному полікультурному просторі.

У контексті досліджуваної проблеми мають значення праці вітчизняних науковців, що стосуються: питань взаємозв'язку культурології й освіти (М. Богуш [16], М. Боровик [21], П. Герчанівська [41], В. Гриньова [63], Є. Жорнова [73], І. Зязюн [79], В. Кремень [101], Ю. Малинка [122], О. Музальов [133], Т. Осмак [144], О. Столяренко [188] та ін.); загальних проблем реалізації культурологічного підходу, визначення його ролі в розбудові педагогічної теорії й практики (О. Бондаревська [20], І. Зязюн [79], В. Радул [162], О. Панкратова [148], О. Рудницька [171], О. Цюняк [218], Ю. Юрченко [232] та ін.); теоретико-методичних основ культурологічної освіти й підготовки майбутніх учителів у вищій школі (Л. Настенко [135], О. Шевнюк [222] та ін.); окремих культурологічних аспектів підготовки майбутніх учителів початкової школи (Л. Бірюк [160], Т. Вінник [28], Н. Колесник [93], О. Кравченко-Дзондза [100], О. Митник [130], Н. Нікуліна [138], М. Оліяр [141], І. Осадченко [143], О. Пальшкова [147], О. Ткаченко [198], Г. Шпиталевська [228], О. Шурин [231] та ін.).

Наряду із цим звернемо увагу на пріоритетні сегменти досліджуваної проблеми, висвітлені у вітчизняній педагогічній теорії та практиці та споріднені з означеною науковою тематикою або дотичні до неї: особливість розроблення педагогічних систем на засадах системного підходу до підготовки майбутнього фахівця означеного фаху; професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи як система координат формування комплексу якісних характеристик; стан компетентнісної підготовки студентів певного фаху в контексті окресленої проблематики; реалізація культурологічного підходу з орієнтацією на досягнення мети – формування культурологічної компетентності майбутнього фахівця.

Проаналізуємо досвід науковців, які крізь призму системи досліджують проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Узагальнений аналіз авторських систем професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи представлений у табл. 1.1

### Аналіз авторських систем професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

№ з/п	Автор	Характеристика авторської системи
1.	І. Осадченко	<i>Психодидактична система.</i> Авторка вирізняє теоретико-педагогічні засади реалізації освітнього процесу як основу дидактичної системи, а психологічні засади – як основу психологічної системи. З огляду на це кожна технологія навчання є компонентом процесу навчання, а процес навчання – складник психодидактичної системи, що підпорядковується системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [143, с. 99].
2.	Л. Хомич	<i>Психолого-педагогічна система.</i> Мета системи – узагальнення і структурування відповідних знань й умінь їх застосовувати в практичній діяльності з учнями початкових класів, яке проходить п'ять стадій формування: первинних уявлень про педагогічну професію і діяльність учителя; технологічних знань про організацію освітнього процесу й особистості учня в ньому; професійних умінь практичної роботи з учнями молодших класів; навичок професійного самовизначення, формування концептуальних задумів, зорієнтованих на майбутню педагогічну діяльність. Авторка виокремила такі компоненти системи: навчально-пізнавальна діяльність, науково-дослідна діяльність й педагогічна практика в закладі загальної середньої освіти. Кожній з них притаманний специфічний зміст психолого-педагогічної підготовки [214].
3.	О. Бігич	<i>Лінгвометодичну систему</i> авторка представляє трьома підсистемами («Класна робота», «Позакласна робота», «Науково-дослідна робота»), в межах кожної з яких виокремлено мету, яка полягає у формуванні методичної компетентності й методичної культури майбутніх учителів шляхом актуалізації змісту базових складників системи (зміст, організаційні форми теоретичної підготовки, практична підготовка, контроль методичних знань, навичок і умінь студентів, організація самостійної й індивідуальної роботи, методи й прийоми навчання) [13, с. 35].
4.	О. Кучерявий	<i>Система професійного самовиховання.</i> Автор вирізняє такі взаємопов'язані компоненти цілісної системи: умови для появи й розвитку в майбутніх педагогів інтересу до професійного самовиховання; забезпечення процесів безпосереднього самоформування всього комплексу загальних і специфічних умінь спеціаліста-педагога; стимулювання самовиховної активності майбутніх педагогів; надання допомоги студентам у корекції самовиховної діяльності на основі аналізу одержаних результатів і потреб у подальшому професійному розвитку [111, с. 28]. Очевидно, що кожен компонент є відносно самостійною підсистемою відносно пріоритетної загальної системи підготовки майбутніх фахівців.
5.	Н. Глузман	<i>Структурно-функціональна система формування методико-математичної компетентності,</i> в основі якої узагальнені теоретичні й методичні засади зазначеної компетентності. Розроблена система налічує чотири блоки-компоненти: теоретико-методологічний (мета, парадигма, підходи, принципи, педагогічні умови), проєктувальний (функції, компоненти), формувальний (методична система формування методико-математичної компетентності, етапи формування) і результативно-оцінювальний (моніторинг сформованості методико-математичної компетентності, результат) [43, с. 302]
6.	О. Будник	<i>Система теоретичних і методичних засад підготовки до соціально-педагогічної діяльності.</i> Дослідниця інтегрувала до авторської системи компонент – повний термін навчання студентів через критерій наступності

## Продовження таблиці 1.1

		років (курсів), що дозволило значно розширити систему координат дослідження означеної проблеми. Тому вчена вказала, що підготовка педагога початкової школи здійснюється як система загальнонаукових структурно-функціональних зв'язків із урахуванням наступності між етапами (роками) навчання й відповідними програмами в контексті багаторівневої педагогічної освіти [23, с. 201].
7.	О. Митник	<i>Система підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра як цілісної структури, в основі якої лежить взаємозв'язок між загальнопедагогічним, психологічним і методичним складниками, які взаємодіють через підсистеми: «викладач – студент», «викладач – студентство», «студент – студент», «студент – студентство». Ця модель педагогічної системи відображає професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи впродовж навчання в ЗВО з першого по четвертий рік навчання й розкриває взаємозв'язки мотиваційно-цільового, змістового, процесуально-діяльнісного, контрольного-регулювального, оцінно-результативного компонентів із організаційно-методичним інструментарієм забезпечення готовності майбутніх фахівців до формування культури мислення молодшого школяра в цілісній структурі професійної підготовки [130, с. 34].</i>
8.	З. Онишків	<i>Система підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в школах сільської місцевості ґрунтується на взаємодії теоретичного, формувального й оцінно-результативного блоків, які утворюють педагогічну систему (мета, зміст, способи, засоби, форми й результати діяльності), цілісність якої забезпечує взаємовплив і неперервність цих зв'язків [142, с. 22–26].</i>
9.	О. Сорока	Систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій автор реалізує через зв'язки між компонентами: теоретичним (мета, методологія, принципи); змістовим (етапи підготовки й навчальні дисципліни); процесуальним (форми, методи, прийоми роботи, засоби навчання); оцінювальним (компоненти, критерії, рівні сформованості, результати) [184, с. 25].
10.	І. Хижняк	<i>Систему підготовки вчителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності авторка обґрунтовує як відкриту цілісну ієрархічну сукупність і взаємодію концептуальних і методологічних засад цього процесу, його навчально-методичного й технічного забезпечення, професійно-особистісних утворень студентів, теоретичного обґрунтування засобів електронної лінгвометодики й етапів її опанування здобувачами освітніх ступенів вищої освіти: бакалавратури й магістратури [212, с. 204].</i>
11.	Б. Долинський	<i>Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до науково-дослідницької діяльності обґрунтована на підставі сутності й характеристики педагогічного процесу як зміни станів чогось і цілеспрямованої взаємодії педагогів і вихованців як пріоритетних елементів педагогічної системи. На думку автора, успішне оволодіння такими навичками здійснюється у спеціально організованих умовах за наявності відповідної матеріальної бази, що містить активні й пасивні засоби впливу. У зв'язку із цим доцільними є такі компоненти системи: зміст науково-дослідницької діяльності (досвід, базова культура) і засоби, що перетворює педагогічний процес на динамічну соціальну систему [70].</i>
12.	Н. Теличко	<i>У системі професійної майстерності майбутніх учителів початкової школи авторка вирізняє окрему модель її сформованості як «самостійну систему». Своєю чергою, одним із компонентів цієї системи виокремлено систему оцінювання, у структуруванні якої враховується порядок розмежування певних ознак сформованості педагогічної майстерності</i>



## Продовження таблиці 1.1

		майбутніх учителів початкової школи за сімома рівнями принципу симетричності, який застосовується в системному аналізі для стратифікації об'єкта дослідження [193].
13.	О. Ярошинська	<i>Система теоретично-методичних засад проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи</i> ґрунтується на діалогічній і комунікативній сутності діяльності як явища. До її компонентів віднесено: комунікативний, який характеризується взаємодією учасників педагогічного процесу; особистісний і рефлексивний компоненти, зумовлені необхідністю адекватно оцінювати процес і результат своєї діяльності, власні професійні можливості, прагненням до досконалості, готовністю до подолання професійних криз і професійних деформацій; творчий компонент підтверджується загально визнаним творчим характером педагогічної діяльності [233, с. 132–133].

Відсутність єдиної думки вчених щодо суттєво-змістової специфіки педагогічних систем професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи і зв'язків її елементів-підсистем у межах цілої системи зумовлена тим, що, по-перше, вибір підсистем є інтуїтивним творчим актом, а по-друге, остаточна необхідність уведення в об'єкт тих чи тих підсистем може бути доведена лише за умови побудови моделі, що повною мірою відображає педагогічне явище, тобто згідно з алгоритмом створення цілісної теорії (П. Ставський).

Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті професійної компетентності є пріоритетним завданням підготовки здобувачів вищої освіти і відповіддю на пришвидшення інтеграційних процесів у економічній, політичній і соціокультурних сферах, на зміни, що «...відбулися у світі дитинства порівняно з попередніми поколіннями» [35, с. 6–7]. Тому осмислення цього педагогічного явища виходить за межі набуття знань, умінь і навичок та потребує інтеграції в нього особистісного, ціннісного й соціокультурного компонентів.

У контексті досліджуваної проблеми культурологічний аспект у сфері професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає узгодження змісту освітнього процесу з вимогами сучасної й передової культури і науки загалом і, зокрема, сучасної вітчизняної культури й науки (Ф. Дістервег). Тому постає необхідність актуалізації культурологічної

парадигми в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що орієнтує організацію педагогічного процесу передусім не на засвоєння знань, а на засвоєння елементів культури, навчання, поведінки, спілкування [201, с. 8].

У зв'язку із цим завдання педагогіки полягає в долученні майбутніх фахівців до культурної спадщини й у залученні їх до культурного середовища, а головна ідея освіти з позицій культуротворчості – це збереження, відродження, розвиток культури через виховання людини культури як активного суб'єкта самої культури. Н. Крилова декларує низку факторів і суперечностей, які зумовлюють закріплення культурологічної позиції у сфері вищої освіти й мають культурологічний характер, а саме: зниження якості освіти через «культурне старіння» її змісту і форм, порушення принципу культуровідповідності; брак культурного компонента змісту освіти; недостатній культурний потенціал значної частини вчительського загалу; низька культурна грамотність переважної більшості випускників шкіл; низький рівень матеріальної бази більшості навчальних закладів; недостатня взаємодія закладів освіти і культури [102, с. 268].

З огляду на це вчені надають важливого значення культурологічному аспекту в підготовці майбутніх учителів початкової школи, згідно з яким «акценти переносяться з традиційної установки на засвоєння особистістю заданої кількості інформації та опанування фахових умінь на розвиток у неї культури мислення, почуттів, поведінки, що разом утворюють той центр, навколо якого об'єднуються знання, уміння, навички і стають константами діяльності суб'єкта як неповторної індивідуальності» [93].

У розв'язанні проблем соціокультурного характеру Н. Крилова пропонує задіювати культуровідповідні й культурологічні засоби, що мотивує до пошуку нових механізмів, технологій, які б стали дієвими в оновленні системи педагогічної освіти. Саме культурологія освіти вказує на напрями змін і коригування змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Вивченням проблеми підготовки майбутніх учителів крізь призму культури як суспільного явища займається О. Жорнова. Авторка окреслила загальну мету формування культуротворчості студентів через суб'єктивний складник, який є змістовою основою розробленої системи відповідно до комплексу підцілей: професійно-виробничої (захист прав і основних свобод людини, моральності й соціокультурної рівноваги); професійно-освітньої (спрямованість на оволодіння культуротворчістю як еволюційним механізмом змін і досягнення власних цілей у культурі й освіті); індивідуально-фахової (підготовка майбутнього фахівця до реалізації його творчого потенціалу при збереженні індивідуальної, соціальної й культурної ідентичності); інтегративної (формування культуротворчості студентів як педагогічно організованого соціокультурного проєкту на високоморальних засадах системи «соціокультурна цілісність – культуротворець») [73, с. 161].

Інтерпретація Л. Настенко педагогічної освіти з позицій культурології дає можливість усвідомити, що суб'єкти освіти – це суб'єкти культурної діяльності й окреслені шляхи позитивного зрушення у вирішенні освітніх проблем за характером є не тільки педагогічними, а й соціокультурними засобами їх розв'язання. До таких напрямів дослідниця відносить організацію культуровідповідної діяльності й створення середовища культивування культурних норм, цінностей і моделей освіти, що веде до зміни її якості [135, с. 25]. Відповідно до цього культурологічна підготовка майбутніх учителів передбачає: актуалізацію і сформованість гуманістичних ціннісних орієнтацій, які детермінують культурологічні знання і вміння; мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної професії; здатність до культурологічного аналізу; творчий індивідуальний стиль діяльності; гуманну особистісну позицію [135, с. 244].

Більш широкий погляд на оновлення сучасної системи професійної підготовки майбутніх учителів у контексті культури представлений у наукових напрацюваннях О. Шевнюк. На відміну від попередньої позиції авторка запропонувала бачення розв'язання проблеми в площині культурологічної

освіти, сутність якої розглядається в різних аспектах: як педагогічно організований процес освоєння студентами загальнокультурного досвіду людства; як сукупність культурологічних знань, умінь і навичок, що є умовою оптимальних розв'язань завдань професійної діяльності; як система навчання, виховання і розвитку особистості в частині нормативних культурологічних дисциплін гуманітарної й соціально-економічної підготовки фахівця на засадах культурологічного підходу; як фактор розвитку особистості майбутнього вчителя у якості суб'єкта соціокультурної дійсності [223, с. 65].

Виходячи із такого бачення, О. Шевнюк трактує культурологічну освіту як процес педагогічно організованої соціалізації й інкультурації студентів у синтезі навчання, виховання, самовиховання, розвитку й саморозвитку шляхом входження особистості в інтегральне поле культури, що, на думку дослідниці, виявляється в об'єднанні за «сцієнтистською традицією» мистецтвознавства, літературознавства, релігієзнавства, етики, естетики, всесвітньої історії спільною проблемою духовного життя людини й суспільства у різних національних й історичних картинах світу [223, с. 61–67].

Ще один аспект культурологічного виміру професійної підготовки майбутніх учителів представлений Т. Осьмак. Вона вважає, що «професіоналізм учителя» вимірюється культурологічною підготовленістю фахівця, зміст якої розкривається через «різнобічний особистісний розвиток, формування гуманістичної педагогічної позиції на основі єдності фахової, суспільно-економічної та культурологічної підготовки» [144, с. 93]. Дослідниця пропонує створити низку необхідних умов у культурологічному вихованні майбутніх учителів і серед них виокремлює: культурологічну спрямованість, гуманітарну проблематизацію, культуромісткість педагогічної освіти. Така думка авторки обґрунтована пріоритетністю саме аксіологічного концепту в розв'язанні означеної проблеми [144, с. 89–94].

Уточнює роль культурологічного змісту в процесі формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи О. Ткаченко. На її думку, такий підхід зорієнтований на розв'язання спектру

завдань, пов'язаних із формуванням готовності вчителя виконувати культуротворчі місії в площинах культуровідповідної етнопедагогічної діяльності, націленої на виховання школяра як людини культури, готової до сприйняття різних культур світу [198, с. 19]. Таку спрямованість професійної підготовки вчителів початкової школи забезпечує: позиціонування народної педагогіки як частини культури суспільства; опертя освітнього процесу на історію культури; зв'язок етнопедагогічної компетентності з різними видами культури суспільства; урахування актуальності окремих традиційних засобів, методів і прийомів виховання; відродження традиційних форм виховання; усвідомлення цінності культурних надбань різних народів для підвищення ефективності організації освітнього процесу [198, с. 20].

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в культурологічному спрямуванні частково представлена у вітчизняній теорії та практиці через сегмент формування певних характеристик: професійно-педагогічної, методологічної, організаційної, інформаційної, мовленнєвої культури, соціокультурної компетентності тощо. Очевидно, що в контексті нашого дослідження доцільно розглядати культурологічну компетентність як багатокomпонентне системне явище взаємопов'язаних елементів і визначати її місце в професійній компетентності в ролі пріоритетного функціонального компонента.

Так, О. Федій вважає, що «методологічна культура» свідчить про найвищий рівень професійної компетентності майбутніх фахівців, а її формування є освітньою інновацією, яка має бути пов'язана з унесенням змін «у мету, зміст, методи та технології, форми організації та систему управління закладами вищої педагогічної освіти; в стилі педагогічної діяльності та організацію освітнього процесу; в систему контролю та оцінювання рівня освіти студентів; у навчально-методичне забезпечення; у систему виховної роботи; у навчальний план та навчальні програми» [203, с. 14].

Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи є питанням, яким займається багато дослідників, вважаючи

цей складник професійної вправності фахівців одним із базових. У площині цього якісного утворення А. Терещенко досліджує організаційну культуру здобувачів вищої освіти, формування якої передбачає: вплив комплексу зовнішніх (освітній процес у ЗВО, позааудиторна робота, студентське самоуправління та ін.) і внутрішніх (особистісні особливості, ставлення до загальнолюдських цінностей, мотивація на професію, самовиховання, особистісний і професійний саморозвиток) психолого-педагогічних чинників.

У контексті досліджуваної проблеми ідея І. Пальшкової відображає практико-орієнтований підхід. Він представлений сукупністю теоретико-методологічних положень і методів гуманітарного пізнання, реалізованих у змісті теоретичної й практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладі вищої освіти. Саме це забезпечує формування в них професійно-педагогічної культури й дає можливість здійснювати, вдосконалювати професійно-педагогічну діяльність за культуровідповідними нормами [147].

У системі професійно-педагогічної підготовки культурологічний вектор, за версією Т. Вінник, є складним, динамічним процесом, який має кінцевий і проміжні результати – сформовані «комунікативні вміння та вміння передати культуротворчий досвід підростаючому поколінню» [28, с. 61–62]. У цьому контексті формування інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи є обов'язковою умовою оптимальності процесу передавання культуротворчого досвіду молодшим школярам. Зміст цього якісного утворення особистості «...характеризує одну із граней культури, пов'язану з інформаційним аспектом життя людей» і передбачає знання законів інформаційного середовища і вміння орієнтуватися в інформаційних потоках [28, с. 63].

На думку М. Оліяр, педагогічна культура є частиною комунікативно-стратегічної компетентності, що, своєю чергою, є елементом професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи. У цьому зв'язку комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкової

школи в культурологічному аспекті ґрунтується на базових поняттях культури, особистості й діяльності, що дає можливість розглядати її як системне утворення, побудоване на діалектичному взаємозв'язку особистісних якостей учителя, його професійних здібностей, педагогічного мислення, фахових знань і вмінь, володіння способами організації творчої педагогічної діяльності [141, с. 171].

Зокрема, вчені Ф. Анкерсміт [2], О. Бігич [13], Л. Ванюшкіна [24], В. Карасик [85], Ю. Малинка [122], В. Красних та ін., досліджуючи взаємозумовленість мови і культури, вирізняють процес використання людиною мови як культуротворення загальнолюдської системи цінностей. У теоретичному обґрунтуванні формування мовної особистості науковці враховують два взаємопов'язані аспекти, сутність яких трактують у діяльнісних площинах: загальнокультурний – ознайомлення мовної особистості з основами становлення і трансформації соціокультурних елементів мовної картини світу, а фаховий – забезпечення її інтегрованими соціокультурними знаннями та мовленнєвими вміннями й навичками, необхідними для мовно-комунікативної діяльності [141, с. 66].

Культурологічну природу мовної особистості вчителя початкової школи А. Богущ розуміє як «високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички в процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення» [16, с. 36]. Узагальненням вищезазначеного твердження є спільна думка сучасних дослідників за кількома позиціями: мовна культура вчителя повинна виховуватись на основі національної культури, на загальнолюдських культурних зразках і сприйнятті особистістю моделей мовної поведінки, виробленої в суспільстві (соціокультурний сегмент). Під таким кутом проблему формування мовної культури майбутніх учителів початкової школи педагоги вивчають як систему педагогічного впливу,

спрямованого на: ціннісну, світоглядну систему цінностей; культурологічний рівень оволодіння культурою як дієвим засобом підвищення інтересу до мови; особистісне й індивідуальне, що притаманне кожній людині [16].

На думку М. Оліяр, «мовна особистість існує в культурному просторі, відображеному в мові, у формах суспільної свідомості, у стереотипах поведінки, у предметах матеріальної культури... Основним засобом перетворення індивіда у мовну особистість є соціалізація, яка передбачає: процес включення людини в певні соціальні відносини, у цьому мовні особистості є реалізацією культурно-історичного знання суспільства; мовленнєво-мисленнєву діяльність відповідно до норм певної етнокультури; процес засвоєння законів соціальної психології народу» [141, с. 263]. У контексті досліджуваної проблеми цей феномен є системою, в якій взаємодіють процеси створення, трансляції й використання культурних цінностей, інноваційні механізми цих процесів, об'єктивні й суб'єктивні фактори, раціональні, емоційно-чуттєві складники тощо [141, с. 164].

Низка дослідників вважає культурологічну навантаженість однією з пріоритетних у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Актуальність такого погляду обґрунтована дієвістю саме культурологічного складника в процесі формування фахових якостей.

Н. Дермельова і О. Ночовка культурологічну спрямованість підготовки майбутніх учителів початкової школи подають через зміст мистецтвознавчої компетентності. Згідно з думкою дослідниць «у структурі професійної компетентності вчителя початкових класів суттєве місце посідає мистецтвознавча складова, яка передбачає обізнаність у різних видах мистецтва, розвиненість навичок сприймання творів мистецтва, сформованість художньо-творчих умінь і навичок»; вона одна з перших «залучає школярів до світу мистецтва, сформованість мистецтвознавчої складової професійної компетентності дуже важлива» [67, с. 163].

У контексті нашого дослідження мистецтвознавча компетентність дозволяє конкретизувати культурологічну компетентність учителів початкової



школи, адже мистецький складник освітнього контенту професійної підготовки фахівців є пріоритетним, чим її значно підсилює. Отже, у структурі професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи слід «виокремити мистецтвознавчу складову, яка забезпечуватиме володіння ключовими та специфікованими знаннями про культуру і різні види мистецтва, бажання зберігати й поширювати вітчизняні та світові культурні традиції» [67, с. 163].

Із метою врахування взаємозумовленості двох взаємопов'язаних площин професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (з одного боку – це формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці, а з іншого – професійна підготовка майбутніх фахівців до формування культурологічних характеристик в учнів початкових класів) ми звернулись до наукового доробку Н. Колесник. Дослідниця вивчає підготовку майбутніх фахівців до формування предметно-перетворювальної компетентності молодших школярів шляхом залучення студентів до культуротворчого естетико-розвивального середовища під час професійно-педагогічної діяльності з метою збагачення професійного, творчого, художньо-естетичного й особистісного потенціалу [93, с. 3]. Авторка має особливий погляд на реалізацію такого бачення у професійно-педагогічній освіті. Н. Колесник зазначає, що культурологічний контекст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи повинен мати «зорієнтованість не на інтереси й замовлення держави та ринку, а на культуру, завдяки чому уможлиблюється подолання небезпеки відставання культурного розвитку людства від технічного прогресу» [93, с. 2]. Тому дослідниця узгоджує теоретико-методологічне обґрунтування цієї наукової проблеми передусім із філософією освіти та філософією культури сучасного періоду.

У контексті вищезазначеної своєрідної дуальності в підготовці майбутніх учителів початкової школи Г. Шпиталевська репрезентує трактування проблеми готовності фахівця до формування загальнокультурної компетентності молодшого школяра. На переконання авторки, загальнокультурна компетентність дитини містить «обізнаність про особливості

національної та загальнолюдської культури, духовно-етичні основи життя людини, окремих народів, культурологічних основ сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, компетенції в побутовій і культурно-дозвілєвій сфері, досвід творчої діяльності й систему духовних цінностей, що дозволяють бути повноцінним суб'єктом культури відповідного соціуму» [227, с. 355]. Досліджувану характеристику Г. Шпиталевська розуміє як інтегративну сукупність особистісних, культурологічних і професійних якостей учителя, що охоплюють художньо-культурний, філософсько-світоглядний і аксіологічний компоненти реалізації мети педагогічного впливу [227, с. 356].

Теоретичний аналіз, здійснений у межах підрозділу, дав можливість констатувати, що нині в Україні професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в культурологічному вимірі вивчається за кількома напрямками: розроблення дієвих шляхів застосування культурологічної підготовки; обґрунтування теоретико-методологічних засад упровадження культурологічного підходу; виявлення пріоритетних цілей і функцій культурологічної освіти в підготовці педагогічних кадрів; дослідження окремих аспектів формування навичок культуротворчості; визначення культуровідповідного змісту педагогічної освіти й створення освітнього середовища тощо.

Наукова розробленість теми дослідження за вищезазначеними напрямками конкретизується обґрунтуванням авторами таких сегментів проблеми: культурологічний контекст професійної підготовки (культуротворче естетико-розвивальне середовище) майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності молодших школярів; проблема готовності фахівців до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів; культурологічний напрям формування мовної особистості як реалізація культурно-історичного знання суспільства; дослідження професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи шляхом підсилення комунікативно-стратегічного, методологічного, організаційного, інформаційного, мовленнєвого, соціокультурного складників

тощо.

У контексті досліджуваної проблеми важливо з'ясувати стан вітчизняної практики щодо формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Здійснений аналіз освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів початкової школи дав підстави відзначити, що такі нормативні й вибіркові дисципліни загального циклу, як «Історія української та зарубіжної культури», «Мистецтвознавство», «Культурологія», «Етика», «Естетика», «Українознавство» тощо відіграють важливу роль у формуванні досліджуваної компетентності. Зокрема, ці узагальнювальні дисципліни передбачають розгляд культури як цілісної системи в єдності та взаємодії всіх її сфер і передбачають насамперед комплексне вивчення історії різних видів мистецтв, науки й техніки, побуту, освіти, суспільної думки, фольклору й літератури, що дає змогу студентам пізнати й виявити закономірності розвитку людського суспільства загалом [149].

Важливого значення в реалізації культурологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів набуває опанування нормативних дисциплін професійного циклу («Педагогіка», «Теорія навчання», «Теорія і методика виховання», «Інклюзивна освіта», «Педагогічна майстерність», «Загальна психологія», «Вікова і педагогічна психологія»), що дає змогу студентам накопичувати знання про особливості психічного розвитку молодших школярів, оволодіти основами управління навчально-виховним процесом у закладах освіти, педагогічними технологіями, способами проектування й моделювання педагогічної діяльності, а також сформувати уявлення про роботу в учнівському колективі, шляхи попередження й розв'язання конфліктів, що виникають на етнічному, релігійному чи культурному ґрунті.

Своєю чергою, на формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи безпосередньо впливають такі навчальні дисципліни, як «Українська мова за професійним спрямуванням» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням», оскільки в процесі опанування цих курсів

формується здатність і готовність до діалогу культур, що ґрунтуються на комплексі засвоєних лінгвістичних знань, умінь і навичок з рідної та іноземної мов, знанні сучасної соціокультурної системи Батьківщини та країни, мова якої вивчається, а також історичних умов, що впливали на їх становлення. Окрім того, формуються країнознавчі знання і вміння здійснювати зіставний аналіз рідної та іншомовної культур. Варто наголосити на важливості таких навчальних дисциплін, як «Історія України», «Історія педагогіки», «Політологія», «Соціологія», «Релігієзнавство» тощо, оскільки вони дають змогу ознайомитись із широким історичним, суспільним, релігійним контекстом культурних явищ і процесів, сформувати вміння коментувати мистецькі феномени, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між подіями.

На нашу думку, культурологічний принцип реалізується і в контексті опанування майбутніми вчителями початкової школи української та світової літератур у межах дисципліни «Дитяча література». Він передбачає висвітлення зв'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями різних народів і національностей. Ці зв'язки становлять ядро культурологічної лінії та потребують добору відповідного текстового та ілюстративного матеріалу. Дослідники зазначають, що культурологічна інформація, яка міститься в структурі літературно-художнього твору, передбачає використання таких методичних прийомів, як культурологічний коментар чи культурологічна довідка; культурологічна характеристика літературного образу; постановка проблемних запитань, за допомогою яких культурологічний матеріал пов'язують із аналізом твору; культурологічний аналіз, побудований на зіставленні художнього тексту з першоджерелом [100; 186].

Варто зазначити, що впродовж останніх років має місце тенденція до зменшення кількості навчальних дисциплін та аудиторних годин, відведених на їх вивчення. Аналіз навчальних планів закладів вищої освіти дає змогу простежити виразну тенденцію до зменшення кількості годин (у відсотках) на

дисципліни художньо-естетичного циклу, зокрема, у чинних освітньо-професійних програмах і планах зафіксовано такі обсяги: «Музичне мистецтво з методикою навчання»: всього 90 год (лекції – 16 год, практичні заняття – 20 год, самостійна робота – 54 год); «Основи хореографії з методикою навчання»: всього 90 год (лекції – 14 год, практичні заняття – 16 год, самостійна робота – 60 год); «Основи сценічного та екранного мистецтва»: усього 90 год (лекції – 14 год, практичні заняття – 16 год, самостійна робота – 60 год).

Для порівняння наводимо дані з навчальних планів 2015–2016 н. р.: «Музичне мистецтво з методикою навчання»: всього 60 год (лекції – 12 год, практичні заняття – 28 год, самостійна робота – 20 год); «Основи хореографії з методикою навчання»: всього 54 год (практичні заняття – 18 год, самостійна робота – 36 год); «Основи сценічного та екранного мистецтва»: усього 54 год (лекції – 12 год, практичні – 14 год, самостійна робота – 28 год).

Зазначені процеси негативно позначаються на реалізації культурологічного складника професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки викладачі змушені виносити окремі теми на самостійне опрацювання студентів, які відчують певні труднощі, адже ці теми мають комплексний характер і потребують широкої обізнаності стосовно різних культурних явищ і процесів. Водночас до порушення системності й послідовності отримання знань студентами призводить і періодичне вилучення чи введення окремих спеціальних курсів до освітнього процесу.

Особливо дієвим є вплив на студентів соціокультурного середовища початкової школи під час педпрактики, де вони можуть реалізувати себе в ролі вчителя, ознайомитися з педагогічним досвідом, узяти участь у виховній роботі з дітьми, у різних видах позанавчальної діяльності. Зокрема, аналіз навчальних планів вітчизняних закладів вищої освіти педагогічного профілю дає змогу визначити такі види практик, пов'язані з формуванням культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в комунікативній сфері: позакласна й позашкільна освітньо-виховна практика, педагогічна практика в дитячих оздоровчих таборах, навчально-виховна практика в перших класах,

навчально-педагогічна та виробничо-педагогічна практики. Ці види практик студенти проходять у різних навчальних семестрах відповідно до мети та завдань, що ставляться перед майбутніми фахівцями. Для ефективного проведення педагогічних практик студенти забезпечуються базами їх проведення згідно з планами та можливостями кожного закладу вищої освіти і наявністю в них досвідчених учителів і методистів, здатних вчасно й ефективно посприяти майбутнім учителям початкової школи в набутті важливих фахових компетентностей.

На розвиток професійної компетентності загалом і культурологічної зокрема впливає висвітлення результатів практик у щорічних виданнях університетської преси; організація виставок і конкурсів на кращі поурочні плани студентів-практикантів; створення відеопрезентацій проведених фрагментів уроків у школі з подальшим обговоренням здобутого досвіду; залучення методистів із метою вчасного й професійного розв'язання проблем студентської практики.

Варто зауважити, що тривалість педагогічних практик студентів у закладах освіти не дає змоги повною мірою реалізувати принцип зв'язку навчання з практичним застосуванням набутих знань та вмінь, а також виконати всі поставлені завдання щодо роботи з полікультурним учнівським колективом. Особливого значення для формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи набуває навчання за мистецьки спрямованими освітньо-професійними програмами: «Початкова освіта та музичне мистецтво», «Початкова освіта та образотворче мистецтво», «Початкова освіта та хореографія» тощо. Це дає змогу розширити перелік навчальних дисциплін культурологічного характеру, зробити опору на наявну в студентів базу мистецьких знань, здобутих у музичних і художніх школах, танцювальних студіях, а також досвід культурологічної діяльності.

Одним із положень Болонського процесу є академічна мобільність студентів і викладачів. У цьому зв'язку набуває актуальності налагоджена міжнародна комунікація, гармонізація відносин між усіма освітніми закладами

Європи та адаптація українських навчальних програм відповідно до вимог Болонської системи. У Педагогічній конституції зазначено, що «академічна мобільність сприяє формуванню кроскультурних цінностей учителя, толерантності, налаштованості на співпрацю» [236; с. 17]. Йдеться про співробітництво між факультетами початкової освіти вітчизняних закладів педагогічного профілю і зарубіжних університетів, а також про можливість отримати подвійний диплом українського і європейського університетів, стажування студентів і викладачів, їхню участь у програмах міжнародних обмінів і стажуваннях.

У зазначеному аспекті цікавим є досвід педагогічного факультету Херсонського державного університету, який має добре налагоджені міжнародні зв'язки із закладами вищої освіти Європи, зокрема: Академією ім. Я. Длугоша (м. Ченстахова, Польща, угода про міжнародне співробітництво від 09 листопада 2009 р. – безстроково); Євангельським Фрьобельським семінаром (м. Кассель, Німеччина, угода про міжнародне співробітництво від 6 березня 2002 р. – безстроково); Фундацією Санкт Елізабет Ферайн (м. Марбург, Німеччина, угода про міжнародне співробітництво від 6 березня 2002 р. – безстроково); Барановицьким державним університетом (м. Барановичі, Республіка Білорусь, угода про міжнародне співробітництво від 20 травня 1997 р. – безстроково); Поморською академією (м. Слупськ, Польща – безстроково); Клагенфуртським університетом (Австрія, угода про організацію обміну студентами та викладачами – безстроково) [186].

Варто зазначити, що всі вищезначені угоди укладені безстроково. Окрім того, педагогічний факультет активно реалізує освітній проєкт «Подвійний диплом» між Херсонським державним університетом та Поморською академією в м. Слупськ (Польща). Угода про подвійне дипломування була підписана в лютому 2014 р. Відтак, уже 2017 р. дипломи вищої освіти від Поморської академії отримали 12 студентів факультету, у 2018 р. – 9 студентів, у 2019 / 2020 н. р. 6 студентів педагогічного факультету пройшли навчання у Поморській академії, м. Слупськ [211].

Певні досягнення в зазначеній сфері мають інші заклади вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи, зокрема факультет педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у сфері співпраці з Вищою школою адміністрації в Бельсько-Бялій (термін дії угоди: 25.07.2019 р. – 24.07.2024 р.) [194]. Варто зазначити, що співробітництво відбувається не лише в межах вузькоспеціалізованих угод, а і в контексті загальних освітніх договорів широкого спектра дії.

Окрім того, вітчизняні заклади вищої освіти беруть участь у програмах міжнародного співробітництва і проєктах, що реалізуються в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Найбільш популярною нині є співпраця в рамках програми ЄС Erasmus+ у напрямі реалізації програми академічної мобільності. Наприклад, з 2016 р. педагогічний факультет ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» бере участь у цій програмі разом із партнерським університетом імені Гарика Масарика в місті Брно, Чеська Республіка, та Гданським університетом у Польщі. Завдяки цьому студенти педагогічного факультету мають змогу навчатися протягом одного семестру в партнерських ЗВО, а науково-педагогічні працівники набувають нового досвіду завдяки міжнародним стажуванням [65].

Кількарічний досвід співробітництва за цією програмою має Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. У контексті нашого дослідження варто згадати проєкт «Європейські антитоталітарні практики», який отримав грантову підтримку за програмою Еразмус+, напрям Жан-Моне на 2018–2021 рр.

Важливими аспектами змістового наповнення проєкту є дослідження проблем переходу від посттоталітарних країн до демократичних; профілактика неототалітарних загроз засобами різноманітних культурних практик; розгляд питання в площині гуманістичної педагогіки; дослідження рівня спілкування пересічних людей, коли кожен сприймає іншого не як об'єкт впливу чи



маніпуляцій, а як повноцінного та рівноправного партнера з комунікації; адекватне розуміння іншої культури та її носіїв у контексті цінностей сучасної європейської спільноти; усвідомлення власної ідентичності в посттоталітарних реаліях і актуальність розрізнення маніпулятивних технологій сучасного інформаційного простору, аналіз культурних практик європейського кіно і театру XX – XXI ст. [108].

Цікавою і вартою широкого впровадження в практику професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є методологія в проєкті «Тюнінг», який спрямований на забезпечення академічної мобільності та є своєрідною платформою для розроблення університетами узгоджених ключових орієнтирів із різних предметних галузей освіти щодо змісту здобутих компетентностей, результатів освітнього процесу, стратегій, методів і технологій навчання [238].

У контексті модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи варто згадати фінську підтримку реформи української школи, тобто чотирирічну програму співробітництва між Україною, Фінляндією і ЄС «Фінська підтримка реформи української школи» («Навчаємось разом») [45].

Проєкт поділено на три кластери, що охоплюють період від 2018 р. до липня 2022 р. Кластер перший («Підготовка вчителів») передбачає підтримку підготовки вчителів 1–4 класів для реалізації програм нової української школи, а також розроблення альтернативних систем професійного розвитку, зокрема онлайн-курсів і системи наставництва та сертифікації. У рамках другого кластеру («Популяризація освіти») заплановано підвищення обізнаності вчителів і викладачів закладів вищої освіти щодо реформи освіти, формування позитивного ставлення до освіти та вчителя. Третій кластер («Освітнє середовище») передбачає підтримку розроблення й використання електронної платформи для фахівців і учнів у галузі освіти, а також розроблення стандартів для керівників шкіл та виробництво навчальних матеріалів. Наскрізним для всіх кластерів є мовний компонент, пов'язаний з удосконаленням викладання

української мови як другої для національних меншин, а також із підготовкою вчителів, комунікаційними кампаніями та розробленням навчальних матеріалів. Загалом фінський проєкт діє на центральному, регіональному й місцевому рівнях, проте мовний компонент розрахований на Чернівецьку та Закарпатську області. Зазначимо, що проєкт є досить масштабним, оскільки участь у ньому взяли представники закладів вищої освіти з 20 областей України, що готують учителів початкової школи [45].

У контексті формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи цікавим є досвід Херсонського державного університету щодо реалізації так званих креативних проєктів, наприклад: комп'ютерна програма «Web-мультимедіа «Фребельпедагогіка»», до дидактичних можливостей якої можна віднести: доступ до інформації в будь-який зручний для студента й викладача час; виконання творчих завдань і перевірку своїх знань; дистанційний спосіб комунікації між викладачем і студентом; ґрунтовне ознайомлення з педагогічною спадщиною, оригінальною виховною системою відомого педагога, засновника першого дитячого садка Фрідріха Вільгельма Августа Фребеля; можливість засвоєння методики роботи з «дарамми», запропонованими Ф. Фребелем; формування в студентів умінь реалізувати свої знання; заохочення студентів до опанування виховної системи відомого педагога і застосування її у роботі з дітьми [211].

Ще одним культурологічно орієнтованим проєктом є Web-мультимедіа енциклопедія «Історія педагогіки». Він є результатом інтеграції досягнень науки й цифрових технологій і має на меті розширення й визначення рівня історико-педагогічних знань, формування вмій і прагнень студентів використовувати інформаційно-комунікаційні технології в самоосвіті й подальшій професійній діяльності. Окрім того, студентам пропонують і такий проєкт, як Web-мультимедіа енциклопедія «Історія загальної та дошкільної педагогіки», що дає змогу розширити мультимедійними засобами зміст курсу і створити структуру, що відповідає сучасним вимогам кредитно-модульної системи, увівши до його складу сучасну WEB-систему оцінювання якості

підготовки і самопідготовки студентів [211].

Зазначимо, що ці креативні проєкти мають власні сторінки на сайті університету, де розміщено, окрім власне інформації, теки з творчими завданнями, презентаціями, мультимедійними галереями, глосаріями, матеріалами для тестового контролю. На нашу думку, описаний досвід є цінним і цікавим і потребує широкого впровадження в освітню практику закладів вищої освіти.

Формування культурологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи відбувається і в межах виховної роботи. Зокрема, на базі педагогічного факультету Херсонського університету діє низка художніх колективів: хоровий під керівництвом заслуженого працівника освіти України Романа Козяна; вокальний ансамбль «Тавричаночка» під керівництвом доцента кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Алли Владимирової; хореографічний колектив; команда «КВК», капітаном якої є викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Юрій Юрчук; режисерська група, яка створює документальні та ігрові фільми на університетський кіновідеофестиваль. Із метою розвитку декоративно-прикладного мистецтва на факультеті організовуються виставки творчих робіт, вишивки, живопису, графіки, виробів із природного матеріалу, зразків різних технік плетіння тощо [211].

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка значну увагу спрямовано на культурний розвиток майбутніх учителів засобами мистецтва: систематично проводяться культурно-масові й мистецькі заходи (концерти, звіти творчих колективів, мистецькі конкурси й виставки тощо). Координування культурної й мистецької діяльності в університеті здійснює відділ у справах молоді [194]. Окремі напрями мистецької діяльності здійснюються під керівництвом кафедр факультету мистецтв. Наприклад, одним із пріоритетних напрямів мистецької діяльності в університеті є музичне мистецтво, зокрема, відомі своєю діяльністю камерний оркестр, духовий оркестр, фольклорний ансамбль «Музики» й

інструментальний ансамбль «Діксіленд». Хорова капела «Освіта» стала Лауреатом II премії XXXIV Міжнародного фестивалю духовної музики «Хайнувка-2015» (Fundacja «Muzyka cerkiewna» w Hajnowce, 2015 р.).

Окрім того, університет активно співпрацює з Тернопільським академічним обласним українським драматичним театром імені Т. Г. Шевченка, на базі якого проводять заняття з майстерності актора, сценічного зростання, сценічного мовлення. Театр забезпечує повноцінну навчальну й дипломну практику, використовує метод сценічного показу курсових робіт і дипломних вистав.

Слід відзначити цікавий досвід щодо проведення занять із мистецьких і педагогічних дисциплін, що їх проводять у музейному комплексі університету, до складу якого належать навчально-методичні кабінети «Музей освіти і педагогіки», «Музей Володимира Гнатюка», «Музей дитячої творчості», «Музей технічної і прикладної творчості», «Музей Джерела».

Відтак, узагальнимо, що стан вітчизняної практики щодо формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи простежується: у фрагментарному використанні культурологічного потенціалу дисциплін загального і професійного циклів нормативного і частково вибіркового блоків навчальних планів; в інтеграції інтерактивних технологій в процес оволодіння культурологічними знаннями, вміннями, навичками; в застосуванні проєктної діяльності, яка реалізується засобами цифрових технологій із метою налагодження в дистанційному форматі культурно-комунікативних зв'язків; у залученні студентів до культурно-масової, мистецько-творчої, культурно-просвітницької діяльності; у впровадженні положень Болонського процесу шляхом розбудови академічної мобільності студентів і викладачів й кореляції вітчизняних освітньо-професійних програм шляхом наповнення їх культурологічним змістом.

Отже, здобутки сучасної теорії й практики педагогічної галузі поки не містять обґрунтованого системного узагальнення предмета та об'єкта дослідження. Водночас вищевказані позиції щодо рівня теоретичної

розробленості означеної проблеми і стану її розв'язання у вітчизняній практиці закладів вищої освіти педагогічного профілю дозволяють окреслити пріоритетні напрями наукового пошуку з метою виконання стратегічних завдань дослідження: з'ясування сутності, структури, критеріально-показникових зв'язків культурологічної компетентності як соціально значущих характеристик учителя початкової школи, як філософського і психолого-педагогічного феномену, уточнення його місії в професійній ефективності й неперервному саморозвитку; вивчення зарубіжного досвіду з метою збагачення і вдосконалення практичного забезпечення цілеспрямованого формування педагогічного явища; визначення теоретико-методологічних засад розроблення і обґрунтування концепції і системи формування досліджуваної компетентності в університетах педагогічного профілю; проектування цілей, завдань і змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи; розроблення ефективного методичного супроводу формування досліджуваної компетентності; визначення місця й ролі культурологічної компетентності в системі компетентностей майбутнього фахівця.

## **1.2. Культурологічна компетентність особистості як філософський і психолого-педагогічний феномен**

Глобальна гуманітарна деградація спричинила актуалізацію розв'язання проблем виховання особистості як головної умови виживання й розвитку суспільства XXI ст. Спільною позицією науковців є переконаність у тому, що це є дієвим інструментом гальмування й мінімізації соціальної кризи, відновлення колективної духовності шляхом «окультурення» особистості з метою розв'язання низки проблем державного рівня [48]. У зв'язку із цим формування культурологічної компетентності особистості стає пріоритетним завданням у всіх сферах життя країни і насамперед у галузях «людинотворення», а саме в процесах навчання, виховання тощо. Тож з огляду

на те, що формування досліджуваної здатності зосереджується на позиціях становлення й розвитку особистості в системі координат «соціум – природа» то, на нашу думку, саме гуманітарний аспект (філософський, психологічний, соціальний, педагогічний) є фундаментально значущим у пошуку ефективних шляхів виховання культуротворчої людини.

Відзначимо, що вчені досліджували окремі аспекти розв’язання проблеми культурологічного становлення особистості: теорії людської еволюції в контексті культури вивчають В. Андрущенко [1], О. Арнольдов [4], І. Арцишевська, Р. Арцишевський [176], І. Бех [11], М. Болдирева [97], Л. Кононенко [97], В. Кремень [101], Н. Крилова [102], Ю. Рождественський [166], В. Розін [167], О. Рудельсон [170], В. Феллер [204] та ін.; інтерпретують сутність особистості в контексті культури як соціального явища Ю. Вяземський [178], П. Городов [49], М. Каган [83], В. Лутай [118], Н. Маркова [124], А. Швейцер [221], О. Шевнюк [223], М. Шелер [225], В. Шинкарук [208] та ін.; аналізують особливості реалізації культурологічного підходу в площині утворення якісних особистісних характеристик майбутніх фахівців у процесі підготовки Ю. Бабанський [7], О. Бондаревська [20], І. Зимня [76], І. Зязюн [78], Г. Коджаспірова [92], О. Рудницька [171], О. Савченко [174], В. Сластьонін [181], О. Столяренко [188] та ін. Із метою виокремлення пріоритетних позицій для уточнення сутнісної характеристики «культурологічної компетентності особистості» ми піддали аналізу трактування базових понять досліджуваного феномену у філософському й психолого-педагогічному вимірах. Як відомо, філософія в перекладі з грецької – «любов до мудрості», наука, яка досліджує природу і сутність світу, природу й сутність людини. На думку давньогрецького філософа Арістотеля (384 – 322 рр. до н. е.), ця наукова галузь зосереджена на розумінні зв’язків між причиною й початком, суттєвим і загальним. Відтак, фундаментальні трактування філософії як особливої форми пізнання світу, де основним об’єктом є буття людини в системі її відносин зі світом, зумовлюють розгляд філософського аспекту як базового у вивченні культурологічної

компетентності особистості. Досліджуваний феномен із цього погляду характеризується в площині значущості прояву суб'єктивного в особистості в системі зв'язків природи й суспільства. У зв'язку із цим осмислення культурологічної компетентності особистості через тлумачення понять «культура», «культурологія», «компетентність», «особистість» є об'єктивно доцільним.

Ключовим елементом культурологічної компетентності особистості є особистість як явище і як поняття. Із метою осмислення поняття «особистість» у контексті досліджуваної проблеми ми зосереджуємось на філософських ученнях, центром яких є людина. У Стародавньому Китаї вважали, що «між Небом і Землею людина найцінніша», а давньогрецький філософ Протагор (V ст. до н. е.) відзначає, що тільки людина здатна пізнавати й перетворювати навколишній світ і себе згідно із законами розуму, добра й краси. Представники теорії *антропоцентризму*, зокрема Сократ, зосереджувались на пізнанні світу, себе й суспільства, де людина у своїх проявах підпорядкована вищому началу – долі. Зміна філософії антропоцентризму на *геоцентризм* інтегрувала в тогочасне суспільство світобачення про те, що людина є «творіння Боже» із суперечностями душі й тіла, а її сутність визначає душа (Ф. Аквінський) [1; 118; 127; 204].

Еволюційним продовженням попередніх філософських течій є *антропологічне* західноєвропейське системне бачення початку XVIII ст. про взаємовідносини людини й природи крізь призму психології, біології, етології, соціології, релігії, що зумовило появу *фізичного* (матеріальні докази культури людини у фізіологічних еволюційних змінах), *археологічного* (матеріальні зразки, створені людиною), *лінгвістичного* (аналіз відповідності мови людей окремій культурі) напрямів антропології [1; 117; 48; 127; 204].

У контексті досліджуваної проблеми гуманістичні лозунги (епоха Відродження) щодо людини як розумної, творчої й вільної у виборі життєвого шляху є актуальними, особливо положення про роль її самореалізації. Такий еволюційний поступ особистісного розвитку людини базується на визнанні

значущості її пізнавальних здібностей як інструменту зміни навколишнього світу й суспільства (епоха Нового часу), де духовність і віра в людські можливості є пріоритетними [127].

Наряду із цим учення німецьких класичних філософів І. Канта, Г. Гегеля щодо розвитку особистості є для нас актуальним, зокрема, де йдеться про моральну свободу й абсолютні цінності (І. Кант), і про те, що людина є суб'єктом духовної діяльності й носієм розуму (Г. Гегель) [172].

Необхідно зауважити, що в антропології Східної Європи вищезазначені ідеї знайшли продовження в ціннісній системі морального виховання, котре базується на християнських принципах і законах духовності. Згідно з поглядами Г. Сковороди людина перебуває в центрі всієї філософської системи, саме тому найважливіше місце в концепції мислителя відведене категорії «людина і світ», що відображає соціальну природу духовного в людині, а «тілесна оболонка» душі пройнята розумом задля досягнення стану «вільного серця» шляхом розумового й інтуїтивного самопізнання [48, с. 13].

У світобаченнях ХХ ст. (А. Адлер, Е. Кассіер, Ж. Сартр, Ф. Фромм, К. Хорні, М. Шелер, К. Юнг та ін.) пріоритетності набуває філософія гуманізму, де відповідь на запитання «що є людина?» розгортається в новітній філософії через призму поглядів на людину: біологізаторського (людина є високоорганізованим механізмом), соціологізаторського (людина – система людства), культурологізаторського (людина як особистість з її моральним і естетичним світом). Л. Дротянко визначає людину як одиничного представника людського роду в інтегральній єдності біологічних і соціальних характеристик, а її індивідуальність окреслює неповторністю духовних якостей, здібностей, самостійною діяльністю, життям загалом. Тобто становлення індивідуальності відбувається в умовах конкретної епохи й культури, а особистість постає цілісною системою інтелектуальних, соціально-культурних і морально-вольових якостей людини, виражених в особливостях її свідомості й діяльності [22].

У середні віки «культура» стала служити для якісного оцінювання



особистісних і суспільних творчих сил. Нинішнє її потрактування співзвучне із твердженням, що культура – це розвиток людини як розумної істоти, що виявляється в усвідомленні себе в культурі, й за цим можна характеризувати її соціальний тип [87, с. 22].

Отже, становлення людини як особистості у філософській системі координат розуміють як процес духовної особистісної еволюції завдяки матеріальній і духовній діяльності, в якій людина стає продуктом єдності універсально-людського й неповторно-індивідуального і який можливий лише через діалог, творчу комунікацію з природою, іншими людьми, культурним надбанням і цінностями [48, с. 16; 3, с. 227].

Трактування поняття «цінності» в нинішніх наукових дослідженнях вийшло далеко за межі соціальних і гуманітарних галузей. Праці відомих філософів, таких як Н. Гартман, Р. Перрі, С. Пеппер, М. Шелер та ін., стали базисом розвитку теорії цінностей. Нині наука характеризується цілою низкою концепцій, в яких різноаспектне потрактування феномену цінностей підтверджує його неоднозначність. Така ситуація сприяє виникненню окремих наукових шкіл, які досліджують це явище. За версією М. Кіссель, з позиції аксіологічного підходу в теорії цінностей виокремлюють натуралістичний психологізм, трансценденталізм, персоналістичний онтологізм, культурно-історичний релятивізм, соціологізм [89].

Натуралістичний психологізм (Дж. Дьюї, К. Льюїс, А. Мейнонг, Р. Перрі) обґрунтовує цінності як емпірично фіксовані факти реальності, зумовлені біопсихологічно інтерпретованими потребами людини [89]. Акцентуючи увагу на важливості духовних цінностей, Р. Перрі зазначає, що не речі, а соціалізовані й наповнені емоціями стійкі ідеї утворюють сутність культури й цивілізації. У контексті розуміння місця цінностей у соціогуманітарній безпеці вони є «середнім шляхом» між матеріалізмом й ідеалізмом і шляхом пошуку компромісу між різними культурними та політичними інтересами, важливим для згуртування нації [183, с. 155–156].

Згідно з думкою Г. Ріккерта «...цінності не становлять дійсності – ні

фізичної, ні психічної. Сутність їх полягає в їх значущості, а не у їх фактичності» [170, с. 136–137]. Філософ виділяє шість сфер пізнання (логіку, етику, естетику, релігію, містику, еротику) й відповідні їм типи цінностей, серед яких істина, добро, моральність, краса, любов, щастя та ін. [89]. Згідно з ученням М. Шелера цінності є об'єктивними якісними феноменами, які не залежать від свідомості суб'єкта і від предметів і відповідно до їх носіїв є: власні й чужі; цінності актів, функцій, реакцій; цінності моралі й успіху; цінності інтерпретації й цінності стану; цінності основ, форм і відносин; індивідуальні й колективні цінності; самостійні й похідні цінності [225, с. 319–323]. В. Дільтей, як представник аксіологічного плюралізму (П. Сорокін, А. Тойнбі, О. Шпенглер та ін.), відстоює інтуїтивістський підхід до обґрунтування ціннісної сутності культури, підпорядковує соціологію теорії цінностей головній спонукальній рушійній силі в суспільстві [95].

У контексті досліджуваної проблеми роль і місце позитивної динаміки особистості в напрямі вдосконалення загальнолюдських якостей є базовим аспектом щодо культурологічно спрямованого розвитку. У цьому розумінні варто погодитись із сучасними філософським трактуванням особистості в площині життєдіяльності як процесу перетворювального впливу на навколишній світ і на саму себе з метою «забезпечення нею свого існування, функціонування та розвитку» [165, с. 223]. Відтак, головним результатом і підсумком життєвих траєкторій окремих особистостей, людських спільнот і цілого людства завжди була культура – «культура розуму» (за М. Цицероном), яка є мірою інтелігентності, довершеності людини, засобом виховання і плекання людської душі [4].

У цьому контексті «культура» як наукова категорія визначає результати діяльності людини і є могутнім фактором її виховання, освіти, розвитку і змін у соціумі й природі під впливом людини [172; 36]. Нижче представлені актуальні визначення поняття «культура», які відображають ключові аспекти досліджуваного феномену (табл. 1.2)

### Наукові потрактовування поняття «культура»

№ з/п	Автор	Сутнісна характеристика поняття
1.	А. Швейцер	«Культура є прогрес, матеріальний та духовний прогрес як індивідуумів, так і різноманітних спільностей» [209].
2.	Ю. Лотман	«...сукупність неспадкової інформації, яку накопичують, зберігають і передають різноманітні члени людського суспільства» [164].
3.	А. Свідзинський	«Щоб накопичувати, зберігати і передавати інформацію, треба спершу її мати, створити. Саме акт створення інформації, а кажучи ширше – знання духовних надбань є найсуттєвішим у культурі» [164, с. 177].
4.	І. Андрущенко, О. Вусатюк, С. Линецький	«У широкому сенсі культура є сукупністю прояву життя, досягнень і творчості народу або групи народів» [196, с. 229].
5.	І. Зимня	Культура є невід’ємним атрибутом, властивістю людського існування [67, с. 16].
6.	А. Арнольдов	Культура є якістю універсального духовного регулятора не тільки поведінки, а й усієї життєдіяльності людини [4, с. 55] і вивляється в площинах: внутрішньої культури, яка зосереджена в духовному світі людини; інформаційної системи, яка забезпечує створення, збереження й передавання знань діяльнісно-поведінкового складника (поведінка людей у суспільстві) [4].
7.	В. Кудін	Культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, вироблених людством у процесі історичного розвитку, які сприяють пробудженню й розвитку творчих здібностей людини.
8.	А. Грицанов	Культура – це позафізіологічна програма поведінки людини, що історично еволюціонує; спілкування, що є умовою трансляції й змін комунікування в соціумі; генетичний код людини, оскільки людина зберігає, реалізує й продукує з покоління в покоління програми діяльності та спілкування людей [32].

На нашу думку, узагальнювальним аспектом усіх вищезазначених тлумачень є її розуміння як рівня розвитку сутнісних сил людини, тож у цьому контексті це ступінь відповідності способу життя людини цінностям і нормам суспільного життя, ідеального образу суспільної культури. Тому ми можемо розуміти культуру як стиль життя, її якісну характеристику, завдяки якій можлива інтеграція всіх змінних, що впливають на формування поведінки особистості в певних соціальних умовах професійної взаємодії.

Наряду із цим у понятті «культура» закладена дуальна єдність: відмінність життя людини від біологічних форм існування; своєрідність історичних епох на різних етапах розвитку соціальних спільнот, етнічно-національних угруповань, способу життєдіяльності окремого індивіда (особиста культура) й соціальної групи (колективна культура) або всього суспільства загалом, адже це явище

творюється спільнотами [175; 206, с. 229].

Сучасна наука виокремлює два основні підходи до тлумачення культури: аксіологічний – культура як система цінностей; діяльнісний – культура як специфічний спосіб людської життєдіяльності: пізнавальна (гносеологічна), людинотворча (зв'язана із соціалізацією особистості), інформаційна й комунікативна [97 с. 62; 159, с. 64]. Очевидно, що багатозначний термін «культура» має багатоаспектне навантаження: ідеалістичне, реалістичне, матеріалістичне, функціональне, психоаналітичне, аксіологічне, структурне, діяльнісне [77].

Отже, розуміння культури як явища дійсності визначає її передусім як особливий спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності. Тобто культурно орієнтований поступ особистості шляхом розбудови свого буття у світі, притаманний тільки для людини, що характеризує виключно її в еволюційному процесі. Звернемо увагу також на те, що більшість авторів, послуговуючись поняттям «культура», мають на увазі сукупність витворів мистецтв чи культури, тоді як не менш поширеною є позиція щодо розуміння цього поняття як процесу створення конкретних зразків чи явищ культури.

Зазначимо, що різноаспектні трактування культури розподіляють за шістьма типами (Ю. Малинка): розуміння на *описовому* рівні (Е. Тейлор) визначає це поняття в контексті видів людської діяльності, традицій, звичаїв, вірувань, створених людьми конкретних зразків (книги, картини, мова, звичаї, система етикету, етика, релігія тощо); *історичний* рівень визначень представляє культуру в площині суспільного досвіду в хронологічному поступі; *нормативний* рівень дозволяє інтерпретувати культуру як сукупність норм і правил, які організовують людську поведінку, спосіб життя залежно від соціального оточення, що здобувається й транлюється індивідом; на *психологічному* рівні культура представлена системою набутих людиною проявів, які є результатом адаптації людини до суспільних норм життя; *структурний* рівень поняття уточнює характер його визначення згідно з моделями матеріальних і нематеріальних потреб людини, притаманних

конкретному соціуму; *генетичний* рівень зосереджений на конкретних результатах, які збагачуються й передаються від покоління до покоління та є продуктом соціальної взаємодії [122].

Своєю чергою, багатоаспектне розуміння поняття «культура» О. Рацул класифікував за групами характеристик, зокрема: *ідеологічними*, в площині яких домінує взаємозумовленість ідей, дій, мовлення, наслідувань тощо; *дидактичними*, в контексті яких людська діяльність є культурою, базисом теорії навчання; *ціннісними*, що трактують культуру як соціальні угруповання зі звичаями, інститутами, поведінковими траєкторіями тощо; *символічними*, що тлумачать культуру як динамічну видозмінну систему, елементами якої є матеріальні здобутки, функції, дії, ідеї тощо [165].

Суголосною з вищезазначеними напрямками в потрактуванні поняття «культура» є класифікація, розроблена М. Чепюю. Автор пропонує такий розподіл актуальних тлумачень цього поняття: система координат з ідей, семантики, концептуальних моделей, що уможливають співіснування людей; система соціально відповідних побутових цінностей, поведінкових шаблонів, світобачень тощо; система експліцитних й імпліцитних поведінкових стереотипів, які створюються й транслуються шляхом відтворення символів, артефактів; інформаційна система, в якій базовий елемент сприймається, створюється, віднаходиться, передається, використовується і втрачається [219; 118; 127; 1; 204].

Відтак, на нашу думку, формування культурологічної компетентності особистості передбачає обов'язкове її занурення в культурне середовище як систему засобів і різноманітних форм впливу. Водночас пріоритетною ознакою цього процесу є потужні особистісні трансформації характеристик людини. За версією О. Рудницької, «поняття культури обіймає не лише те, що існує поза людиною, але й ті зміни, які відбуваються в ній самій... Створюючи світ продуктів людської діяльності, людина створює і розвиває саму себе. Саме через культуру людина створює і розвиває саму себе. Саме через культуру людина відкриває і перетворює світ, реалізує власний духовний потенціал...»

[172, с. 6]. Передовсім такі зміни передбачають корекцію системи цінностей, що забезпечують духовність особистості. Загалом, духовність як окрема категорія культури є водночас процесом і результатом розвитку особистості в широкому сенсі. На переконання філософів, психологів, педагогів, соціологів, поняття «дух», «духовність» належать до універсальних характеристик особистості й пов'язані з такими категоріями вищого порядку, як «Краса», «Добро», «Істина». Духовність властива лише людині, вона визначає спрямованість розумових, емоційно-чуттєвих, вольових характеристик особистості й визначає якість осмислення життя, зміст системи цінностей [48, с. 26]. І. Бех не приписує людині духовність як надбання ззовні, вона «виростає» зсередини разом з особистісним «Я» людини й виражається у суспільно важливих прагненнях [11, с. 39]. У цьому розумінні духовність звеличує особистість над фізіологічними потребами, етичним розрахунком, раціональною рефлексією, є тим, що належить до вищої здатності душі людини [48, с. 27]. Така якість особистості культивується завдяки процесам формування й розвитку, тобто виховання. Ця властивість пов'язана з процесом збагачення «Я» високими моральними принципами, справжньою інтелігентністю, душевною щедрістю, готовністю до співчуття, добротою, чуйним сприйняттям краси, культурою почуттів, культурою емоційних відгуків.

Згідно з філософією А. Швейцера вагомою місією культури є гуманістичний вплив на особистість шляхом виховання духовності, де культура є засобом формування відповідних ознак людини як суб'єкта культури, а духовно збагачена особистість є результатом окультурення [1; 2; 118].

Отже, духовність людини виявляється в контексті культурної ідентифікації особистості як суб'єкта певної культури шляхом прийняття її цінностей як своїх, випрацювання власного культуровідповідного стилю життєдіяльності, інкультурації в системі національної культури. С. Горбенко вирізняє такі структурні елементи духовної культури: інтелектуальні (наука, освіта), етичні (мораль), естетичні (мистецтво), соціальні (мова, побут, звичаї, традиції, право, політика), релігійні [48, с. 28]. На думку Р. Арцишевського, «головна ознака

культури – здатність самотійно, гідно прийняти рішення на основі власного мислення й системи гуманістичних цінностей, вироблених людством у його культуротворчому поступі... Саме духовні цінності є найсильнішими чинниками гуманізації суспільного буття...» [4, с. 125].

Таким чином, розвиток духовності відбувається на основі засвоєння різних форм культури, звичаїв, обрядів, релігій, мистецтва, науки, правової й політичної свідомості. Із метою конкретизації місця й ролі культури в характеристиці культурологічної компетентності особистості можна виділити три типи розуміння культури: це характер і якісне забарвлення діяльності людини в різноманітних сферах (життєдіяльність, життєтворчість) репродуктивного й продуктивного рівнів: як у побуті, так і у сфері різних видів мистецтв (художньо-творча діяльність у площинах того чи того виду мистецтва); морально-етичний і духовний вимір життєдіяльності людини в будь-якій сфері і за будь-якими напрямками.

Педагогічний аналіз феномену культури підтверджує наявність сталого інтересу до цієї проблеми представників соціально-гуманітарних наук. Дослідження С. Агеєвої й Л. Устименко свідчать, що суть поняття «культура» розглядається в ключових аспектах: культура як сфера творчості людини, вільної її самореалізації (наука, мистецтво, освіта); культура як ціннісне ставлення до реальності (цінності й ідеали, присутність святого); культура як створений людьми матеріальний світ, відмінний від природного [201]. Узагальнювальним елементом широкого спектру розумінь і потрактувань поняття «культура» є виокремлені *групи критеріїв культури особистості*: *когнітивна* (знання, що забезпечують шлях входження в культуру); *ціннісна* (усвідомлення ціннісного значення предметів культури, здатність оцінювати їх властивості з позицій певних ідеалів); *регулятивна* (вимоги й правила, згідно з якими людина будує свою поведінку й діяльність, дотримується норм і правил) [171, с. 49].

Багатоаспектне тлумачення культури (як явища, як динамічної системи суспільно-соціальних змін, як результату діяльності людини, як якісного

утворення характеристик особистості тощо) зумовило виникнення окремої культурно спрямованої філософської галузі – культурології. М. Вебстер розглядає «культуру» як явище і самодостатній процес, який є предметом вивчення культурології, що визначається ним як методологія. Зазначимо, що британські й американські вчені (Т. Джефферсон, А. Макробі, П. Уїлліс, Р. Хогарт, С. Холл) створили і розробили науково обґрунтовані різні версії культурологічних досліджень.

Термін «культурологія», запропонований Л. Уайтом для визначення нової наукової дисципліни як самостійної науки в комплексі соціальних наук, визначає її міжпредметний та інтеграційний характер, що відображає взаємовплив різних галузей знань: історії, філософії, педагогіки, етики, соціології, етнографії, антропології, соціальної психології, естетики, мистецтвознавства тощо. Тим самим в ідеї вченого стосовно «культурної детермінації» соціальних явищ й діяльності людини закладена триелементна формула: організм людини – культурні стимули – поведінка.

У зв'язку із цим предметом культурології є дослідження феномену культури як історично-соціального досвіду людей, що утілюється в специфічних нормах, законах і рисах їхньої діяльності, а сенсом культурології є учіння людини засобами культури як її творця. Відтак, культурологія, спираючись на фундаментальні знання про культуру, застосовується в дослідженні низки її підсистем (економічної, політичної, моральної, релігійної, художньої тощо) з прогностично-проектувальною й регулювальною метою актуальних культурологічних процесів.

Є такі основні школи культурології: *суспільно-історична* (кожній культурі притаманні періоди народження, зростання, розквіту, гальмування, загибелі) (Г. Гегель, В. фон Гумбольт, Н. Данильчевський, І. Кант, А. Дж. Тойнбі, О. Шпенглер); *натуралістична* (сутність культури зумовлюється психобіологічною природою людини) (К. Лоренц, Б. Малиновський, З. Фрейд, К. Юнг); *соціологічна* (культура є суспільним продуктом) (А. Вебер, Т. Еліот, П. Сорокін); *символічна* (культура є знаковою системою, створеною людиною)



(Е. Кассирер, К. Леві-Стросс Ф., де Соссюр) [97, с. 62].

У нинішній культурології набувають актуальності шляхи визначення найбільш дієвих для еволюції людини соціокультурних традицій і тенденцій. Із метою забезпечення об'єктивності вищезазначеного процесу проєктуються і застосовуються методи, що спираються на культурну генетику, комунікацію, культуроцентричність знання, динамічну історію культурних норм і цінностей тощо. Учені розуміють методологічний і методичний «інструмент» культурології як здатність інтегрувати «культурне» й «позакультурне» знання, висвітлити його як відкриту поліпарадигмальну систему [118; 207].

У контексті досліджуваної проблеми цінною є позиція британського дослідника в галузі культурології С. Холла щодо сутності культурологічної освіти, яку вчений потрактує як результат впливу на особистість комплексу моральної, естетичної, художньої освіти, що загалом сприяє її інтелектуально-емоційному вихованню. Отже, ефективним і дієвим шляхом розв'язання проблеми розвитку особистості є її інтеграція в культуру, соціально-культурну творчість і спонукання до створення культурних цінностей [118]. Це свідчить про те, що результат такого особистісного розвитку розкривається в дії, тобто за умови оволодіння особистістю культурологічною компетентністю – здатністю до застосування в реальних життєвих умовах культурологічного потенціалу й досвіду.

Поняття «культурологічне» відображає знання про загальні й індивідуальні закони функціонування й розвитку культури як цілісної системи і не має на меті надавати повне й вичерпне уявлення про накопичені суспільством соціокультурні цінності й досвід їх реалізації. Утім ці знання дозволяють особистості правильно орієнтуватися в нинішньому культурному полі [11]. Таке вміння тотожне поняттю «компетентність», що містить у собі конкретні «знання», «вміння» й «навички» тощо, які передбачають дію людини, яка містить елемент готовності до життєвої ситуації, що виявляється в особистісних реакціях щодо трансформування знань у діяльність, що можуть бути нетиповими для інших.

Уточнюючи компетентнісний контекст досліджуваного феномену, погоджуємося із Л. Синельниковою, яка підкреслює, що компетентність – це озброєність особистості відповідною властивістю, яка містить обізнаність і відображає ступінь відповідності діяльності людини суспільно значущим завданням й особистісному ресурсу, що уможлиблює взаємодію з навколишнім світом [179, с. 110]. Н. Бібік зауважує, що компетентність як елемент структури змісту освіти є універсальною властивістю, яка в інтегрованому стані містить навчальні результати, які досягаються не лише освітніми засобами, а й інструментами соціальної взаємодії, як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті [12, с. 46]. І. Зимня слушно наголошує, що компетентність завжди є актуальним виявом деяких внутрішніх, потенційних, прихованих психологічних утворень (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин), які виявляються в діяльнісних проявах [76].

Отже, в такому контексті ми вважаємо, що культурологічний аспект компетентності є одним зі складників загальної культури людини, сукупністю її світогляду й системою знань, умінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність у полікультурному світі. Тому в успішній діяльності особистості в культурологічному полі велику роль відіграє здатність особистості відтворити в дії весь культурологічний інструментарій.

Дослідниця О. Панкратова розуміє культурологічну компетентність учителя з педагогічного погляду як сукупність знань про культуру в широкому й вузькому значеннях. Ці знання дозволяють створити цілісну картину світу й указати роль навчальної дисципліни, яка сприяє уточненню цієї картини й дає змогу визначити місце людини у світі й способи зміни світу з урахуванням отриманих особистістю знань [148].

Зокрема, А. Галенко й О. Коваленко розглядають культурологічну компетентність здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей у структурі професійної компетентності як інтегровану якість, що реалізується в здатності особистості бути духовно й естетично вихованою, всебічно

обізнаною; володіти національно спрямованими знаннями культурного характеру; приймати себе й інших як представників певної етнокультури; уміти розрізняти спільне й відмінне у світобаченні носіїв інших культур; формувати мовну картину світу національно свідомого громадянина [36].

На думку О. Дубасенюк, культурологічна компетентність як система складників містить загальнокультурну, міжкультурну, соціокультурну, фахову, комунікативну й іншомовну компетенції [14, с. 163].

Суголосною є думка Л. Хомич щодо процесу фахової підготовки особистості у напрямі формування системних знань про людину як про суб'єкта освітнього процесу, який забезпечує залучення людини до загального культурного світу цінностей і реалізує себе як «людина, яка володіє не тільки достатнім обсягом знань, умінь і навичок..., але й здатністю до неперервної самоосвіти» [213, с. 39–45].

Загальнокультурну компетентність, що в нинішніх трактуваннях є близькою за сутнісною характеристикою до культурологічної компетентності, А. Галенко трактує як властивість, що базується на знанні особливостей культури, передбачає володіння навичками спілкування, характерними в певному соціумі й певній культурі. Дослідниця припускає, що культурологічне коло повноважень учителя тісно пов'язане із загальнокультурною, міжкультурною, соціокультурною компетенціями педагога-філолога [36].

На думку М. Боровика, орієнтація освіти на розвиток «культурологічної компетентності» розглядається як формування в особистості «здатності орієнтуватися в питаннях культури як цілісного феномену, сформованість умінь вписувати явища в її контекст, усвідомлювати взаємозв'язок між різними галузями культури й відтворювати взірці тієї чи іншої епохи в безпосередній творчій діяльності» [21, с. 17]. Спираючись на зазначене вище, обов'язковим складником культурологічної компетентності є наявність у фахівця структурованих енциклопедичних знань про культуру і спроможність їх упровадження в практичну діяльність за принципом системного плюралізму [96, с. 225].

Культурологічна компетентність, на думку О. Музальова, передбачає сформованість гуманістичного бачення світу, духовно-естетичних цінностей, власної думки й переконання, здатність стверджувати й відстоювати їх. Водночас автор наголошує на необхідності літератури як засобу саморозвитку й самореалізації духовного світу людини, досягнення гармонійних стосунків індивідуума з навколишнім світом, осмислення внутрішньої єдності систем цінностей, розвитку здатності до критичного мислення, уміння протидіяти антигуманістичним тенденціям у нинішній культурі, задоволення духовних запитів, зумовлених психологічними особливостями молодого людини [133].

Таким чином, ураховуючи різні позиції відомих науковців щодо трактування базових понять культурологічної компетентності, уточнимо її сутнісну характеристику. Ми послуговуємось положенням про те, що людина потребує постійного самовизначення. У зв'язку із цим вважаємо, що культурологічна компетентність може оцінюватись як результат культурологічно-середовищного впливу й внутрішніх потенцій, що передбачає самостійну культурологічну активність особистості. Відтак, культурологічне спрямування особистості забезпечується базовою орієнтацією людини в соціумі, що виявляється у світобаченні особистості через призму уявлень про своє місце у світі, у життєтворчості.

Очевидно, що особистісна спрямованість формування культурологічної компетентності майбутніх учителів є пріоритетною. На нашу думку, якість цього процесу залежить: від рівня сформованості особистісної культури людини, оскільки ця якість водночас є одним із сегментів (підметою) мети формування культурологічної компетентності й механізмом упровадження культурологічного інструментарію в практичну площину як чинника зворотного впливу на особистість. Тому поняття особистісної культури не звужується до комплексу знань, переконань, умінь, здібностей індивіда, хоча в тісному взаємозв'язку вони є важливими характеристиками її культурного розвитку. Особистісна культура – це узагальнена характеристика, ознака змістового наповнення життєдіяльності людини, стилю й способу її життя. Компоненти

цього явища утворюють систему сформованих ціннісних якостей, які реалізуються в діяльності та в яких результати суспільної культури стають особистісними досягненнями.

Водночас у контексті гармонійного розвитку особистості досліджуваний феномен є динамічною інтегративною характеристикою, а з позиції духовного збагачення – культурологічну компетентність ми розуміємо як культурну еволюцію особистості, як процес і як результат, який містить ще один важливий особистісний аспект, а саме самореалізацію особистості в культурологічній і культуротворчій діяльності. Цей процес ми трактуємо як прояв і розгортання особистістю культурологічного потенціалу в активній діяльності, тобто набуття індивідом культурологічного досвіду.

Як фундаментальні науки, гуманітарні науки є методологічним інструментом для отримання відповідей на питання з позиції визначення мотивів і потреб особистості, яка оволодіває культурологічною компетентністю. На основі аналізу наукових праць ми вважаємо, що поняття *«культурологічна компетентність особистості»* поєднує знання про світову і національну культури, *уміння й навички* транслювати й реалізовувати їх у продуктивній площині в процесах професійної й соціальної комунікації (життєдіяльності); *здатність* до самореалізації, саморозвитку, самоідентифікації в сучасному полікультурному соціумі на засадах рефлексії, критичного мислення, що виявляється в *спроможності* до культуротворчої діяльності відповідно до морально-етичних норм і правил.

Отже, філософський і психологічно-педагогічний контексти потрактування поняття *«культурологічна компетентність особистості»* відображають функціонування й розвиток особистості в системі *«культура – людина – наука про культуру – людина – соціум – людина – життєдіяльність – людини»*. Із цих позицій розглядаємо *культурологічну компетентність особистості* як взаємозв'язок низки підсистемних категорій досліджуваного феномену, що утворюють *самостійну функціональну систему, яка містить такі компоненти: морально-етичну культуру; систему духовних цінностей; знання*

*про культуру в широкому і вузькому розуміннях; здатність реалізовувати й транслювати в соціумі культурологічний (уроджений і здобутий) потенціал.*

### **1.3. Характеристика базових понять дослідження**

Необхідність упровадження культурологічного й компетентнісного вимірів у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи актуалізовано пріоритетними напрямками модернізації вищої освіти, що визначають підвищення якості освітніх послуг на таких засадах: збереження й збагачення національних освітніх традицій; підпорядкування законам ринкової економіки з урахуванням соціальних, політичних і культурних цінностей; урахування тенденцій розвитку світових освітніх систем [131, с. 8].

У зв'язку із цим не втрачає актуальності розвиток освітньої галузі відповідно до національної стратегії загальнокультурного й соціально-економічного розвитку держави й у європейській співпраці в єдиному інтеграційному полі вищої освіти.

Сучасні вимоги до підготовки вчительських кадрів закладені в низці нормативно-регулятивних документів. Проаналізуємо їх зміст щодо культурологічно-компетентнісного складника в аспекті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, а також узагальнимо й систематизуємо задекларовані позиції з метою їх застосування в обґрунтуванні сутнісної характеристики досліджуваного феномену й практичного впровадження в процесі модернізації вищої педагогічної освіти.

У Законі України «Про освіту» задекларована освітня мета як усебічний соціально-ціннісний особистісний розвиток людини, її здібностей, виховання моральних якостей, формування суспільно свідомих громадян, збагачення інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу. Цей стратегічний напрям підсилюється Законом України «Про вищу освіту» (Основні завдання закладу освіти), в якому зазначено, що метою вищої освіти є: збереження й примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства; поширення знань серед населення, підвищення освітнього й

культурного рівня громадян [76].

Механізми реалізації національної ідеї на засадах культуровідповідності освіти закладені в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., спрямованій на загальнокультурне виховання особистості. Цей стратегічний шлях оновлення системи освіти має розгортатися в таких площинах: формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу; збереження й продовження української культурно-історичної традиції; формування особистісної культури міжетнічних і міжособистісних відносин; формування здоров'я нації через освіту, пріоритетним завданням якої є навчання людини відповідального ставлення до власного здоров'я й здоров'я оточення; здійснення мовної освіти в системі неперервності, що забезпечує обов'язкове опанування громадянами України державної мови. Окремим компонентом у документі виокремлено освіту високої мовної культури й мовної компетентності громадян, поваги до державної мови й мов національних меншин України й толерантного ставлення до носіїв різних мов і культур [99].

У Концепції розвитку педагогічної освіти викладено низку положень щодо оновлення цілей і змісту освіти на основі: компетентнісного підходу й особистісної орієнтації, урахування світового досвіду й принципів сталого розвитку; побудови ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей; забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку особистості; формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України й світу; підготовки молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності; посилення мовної, інформаційної, екологічної, економічної, правової підготовки учнів і студентів; розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід, узгоджених із новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти й із Національною рамкою кваліфікацій [156; 157; 98].

Необхідно відзначити, що ідеї національно-патріотичного виховання

особистості, формування громадянськості на засадах культуровідповідності й культурологічної спрямованості відображені в низці документів. Ми беремо до уваги ті, що розроблені протягом останніх десятиліть, а саме: Концепцію національної системи виховання (1996); Концепцію національно-патріотичного виховання (2009); Концепцію Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013–2017 рр.; Концепцію громадянської освіти та виховання в Україні (2012); Концепцію національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015). Зазначимо, що в змісті цих документів домінують напрями, які ми вважаємо ціннісно-стратегічними складниками культурологічної компетентності особистості: полікультурний, загальнокультурний, загальнолюдський, національно-культурний, національно-патріотичний.

Зокрема, в Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015) чітко прописані принципи, орієнтовані на системну й комплексну реалізацію національного й патріотичного виховання. Так, у документі задекларовані загальнопедагогічні принципи патріотичного виховання (дитиноцентризм, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, урахування вікових й індивідуальних особливостей) й низка специфічних принципів, які в контексті досліджуваної проблеми є актуальними: *національної спрямованості* (що передбачає формування національної самосвідомості, поваги до культури всіх народів; здатності зберігати свою національну ідентичність тощо); *самоактивності й саморегуляції* (виробляє громадянську позицію особистості, яка проявляється в її реалізації); *полікультурності* (формування в особистості: емоційної відкритості, толерантного ставлення до цінностей інших культур, мистецтв, вірувань, здатності сприймати українську культуру як невід'ємний складник загальнолюдської культури); *соціальної відповідності* (зумовлює потребу узгодження змісту й методів національного виховання з реальною соціальною ситуацією); *історичної й соціальної пам'яті* (спрямований на збереження духовно-моральної й культурно-історичної спадщини України); *міжпоколінної наступності* (який зберігає для нащадків



зразки української культури, етнокультури народів, що живуть в Україні) [98].

Усі вищезазначені позиції національно-патріотичного й культурного виховання особистості знайшли продовження в стратегічній ідеї Концепції НУШ. Це представлено в ціннісно-ієрархічному взаємозв'язку всіх складників освітнього процесу, зорієнтованого на формування загальнолюдських (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе й інших людей), соціальних і культурологічних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови й культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) характеристик дітей молодшого шкільного віку [99].

Таким чином, узагальнювальною платформою модернізації освітнього процесу є Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 рр., шлях розбудови якої відбувається з дотриманням принципів: гуманізації освіти; гуманітаризації освіти; національної спрямованості освіти; нероздільності навчання й виховання [99].

На розв'язання зазначених вище освітніх завдань у 2017 р. в Україні стартував експеримент, мета якого – локально перевірити дієвість проекту Концепції нової української школи. Паралельно прийнято Постанову КМУ № 87 від 21.02.2018, яка затверджує Стандарт загальної початкової освіти, що є дороговказом у реалізації ключової реформи Міністерства освіти і науки України в нинішньому освітньому просторі, а його стратегічна ідея «...ґрунтується на реалізації компетентнісного підходу, який є одночасно й методологічним підґрунтям формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки». Він спрямований на створення школи, де буде комфортно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й уміння застосовувати їх у житті [160, с. 23].

Очевидно, що головним агентом змін і суб'єктом упровадження Концепції НУШ є вчитель початкової школи, який отримав належну професійну підготовку в закладі вищої освіти. Із метою підвищення ефективності реалізації зазначених у документі ключових положень потрібно піддати синхронному

детальному аналізу основні його елементи в паралельних площинах: теоретичне переосмислення пріоритетних компонентів Стандарту початкової освіти у взаємозв'язку з відповідними позиціями Концепції НУШ і оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у діяльнісно-практичній площині вищої педагогічної освіти.

Необхідно відзначити, що Державний стандарт початкової освіти, який ґрунтується на засадах дитиноцентризму й компетентнісного підходу, чітко окреслює результат, який має інтегративний характер, а саме формування системи ключових компетентностей учнів початкової школи: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватись рідною й іноземною мовами; математична компетентність; компетентність у галузі природничих наук і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські й соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість і фінансова грамотність. Відповідно до змісту документа загальна мета початкової освіти реалізується через окремі її сегменти, підпорядковані результатам формування відповідних компетентностей у межах певної освітньої галузі (мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформативної, соціальної, здоров'язбережувальної, громадянської, історичної, мистецької й фізкультурної) [66].

Необхідно зауважити, що культурологічний вимір навчання й виховання учнів початкових класів є наскрізним у вищевказаних освітніх галузях, але більшою мірою сконцентований у змісті культурної компетентності, яка передбачає залучення особистості до різних видів мистецької творчості (образотворчої, музичної тощо) шляхом розкриття й розвитку природних потенцій і творчого самовираження. Компетентнісний потенціал кожної навчальної дисципліни забезпечує формування в дітей ключових компетентностей. Наряду із цим у структурі окремо взятої освітньої галузі визначено локальну мету й результати навчання здобувачів освіти. Узагальнювальним компонентом цілісної системи всієї концепції є

впорядковані обов'язкові результати навчання здобувачів освіти, що становлять базис їхнього подальшого навчання на наступних рівнях загальної середньої освіти [66].

Викладене дозволяє стверджувати, що культурологічний і компетентнісний аспекти в чинному документі відображені в спрямованості освітнього процесу на досягнення ієрархічно підпорядкованих результатів навчання, диференційованих за галузями, циклами підготовки й водночас об'єднаних у динамічну систему задекларованих ключових компетентностей. Отже, Державний стандарт початкової загальної освіти фактично завершує перехід на компетентнісну, особистісно орієнтовану основу початкової освіти в культурологічному вимірі.

Зауважимо, що зазначені вище документи відкривають нові можливості перед закладами вищої освіти для розгортання інноваційних процесів, пов'язаних передовсім із упровадженням компетентнісного підходу, що постає нині як визначальний концептуальний вектор модернізації й оновлення професійної освіти в усіх педагогічних галузях. Чинне законодавство не тільки врегульовує освітній менеджмент на всіх рівнях, а й наскрізним змістом задекларованих концептуальних підходів професійної підготовки здобувачів освіти зобов'язує навчальні заклади відповідати цим вимогам.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» майбутній педагог позиціонується як здобувач вищої освіти, тобто особа, яка навчається в закладі освіти на певному освітньому ступені з метою здобуття відповідної професійної кваліфікації [156]. Цей документ містить трактування понять «кваліфікація» й «компетентність», якими мають послуговуватись педагоги-науковці в процесі дослідницької й викладацької діяльності. Поняття «кваліфікація» трактується як офіційно визнаний результат, отриманий в установі, де особа досягла результатів навчання відповідно до чинних стандартів вищої освіти на державному чи інституційному рівнях, що засвідчується документом про вищу освіту, а «компетентність» – це динамічна комбінація знань, умінь і навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і морально-етичних цінностей,

яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну й подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [156].

У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) зазначено, що професійна кваліфікація педагогічного працівника – це визнана й засвідчена відповідним документом система здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що уможливають здійснення професійної педагогічної діяльності у формальній, неформальній освіті або поза межами закладу освіти.

У Професійному стандарті на професію «Вчитель початкової школи» подано розгалужену систему з підсистемними зв'язками необхідних і додаткових компетентностей за рівнями підготовки майбутніх учителів згідно з вісьмома рівнями НРК і відповідними трудовими функціями (А, Б, В, Г, Д, Є, Ж, З).

Згідно з документом вищевказані функції перебувають у наскрізному взаємозв'язку і представлені в табл. 1.3 [161].

*Таблиця 1.3*

**Відповідність трудових функцій учителів початкової школи освітнім ступеням вищої освіти і рівням НРК України**

<b>Алфавітний показник трудової функції</b>	<b>Назва трудової функції</b>	<b>Освітній ступінь</b>	<b>Рівень НРК</b>
Трудова функція А	Планування й здійснення освітнього процесу	Молодший бакалавр	6-й рівень
Трудова функція Б	Забезпечення й підтримка навчання, виховання і розвитку учнів у освітньому середовищі й родині	Молодший бакалавр	6-й рівень
Трудова функція В	Створення освітнього середовища	Молодший бакалавр	6-й рівень
Трудова функція Г	Рефлексія й професійний саморозвиток	Бакалавр	7-й рівень
Трудова функція Д	Проведення педагогічних досліджень	Бакалавр	7-й рівень
Трудова функція Є	Надання методичної допомоги колегам із питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації молодших школярів	Бакалавр	7-й рівень
Трудова функція Ж	Узагальнення власного педагогічного досвіду та його репрезентування педагогічній спільноті	Бакалавр	7-й рівень
Трудова функція З	Оцінювання результатів роботи колег – учителів початкової школи	Магістр	8-й рівень

Така структуризація демонструє взаємозв'язок системи знань, умінь, навичок, компетентностей, набутих майбутніми фахівцями у ЗВО, як результатів професійної підготовки за освітніми ступенями з поступовим підвищенням рівня складності. Представимо опис професійних компетентностей учителя початкової школи у вказаному документі [161] (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

### Трудові функції вчителя початкової школи

Трудова функція	Зміст трудової функції (дії та операції)
Планування і здійснення освітнього процесу	Вивчення й використання професійної літератури під час планування освітнього процесу; дотримання вимог нормативно-правових документів, що регламентують організацію освітнього процесу в початковій школі; планування видів роботи вчителя: календарно-тематичне планування динаміки розгортання змісту освітніх галузей, план виховної роботи, планування професійного фахівцями щодо планування освітнього процесу; здійснення педагогічної діагностики учня; розроблення планів-конспектів уроків та інших форм організації освітнього процесу; здійснення освітнього процесу
Забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині	Управління освітнім процесом згідно з порівняльним аналізом проміжних результатів із передбачуваними; добір ефективних методів, засобів і форм навчання відповідно до особливостей класу; використання в освітньому процесі теоретичних засад і методик навчання освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти; здійснення формульовального та підсумкового оцінювання результатів навчання учнів; усебічне забезпечення теоретико-практичного супроводу батьків (опікунів) щодо результативності навчальної діяльності учня за межами освітнього закладу; менеджмент процесів взаємодії всіх суб'єктів розвитку учнів.
Створення освітнього середовища	Створення безпечних, психологічно комфортних та толерантних умов освітнього процесу; проєктування й створення здоров'язбережувального освітнього середовища, зорієнтованого на особистісно-творчий розвиток учнів; змістове наповнення освітнього середовища відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти; збереження та розвиток усталених правил і традицій з опертям на особистісні потреби учнів.
Рефлексія та професійний саморозвиток	Усвідомлення своєї ролі як педагога початкової освіти, системи цінностей, мети та завдань професійної діяльності вчителя; аналіз власної професійної діяльності щодо реалізації поставлених цілей та завдань; визначення сильних і слабких сторін власної педагогічної діяльності; самооцінювання результатів педагогічних впливів із забезпечення якості діяльності з навчання, розвитку й виховання учнів початкової школи; усвідомлення потреби в саморозвитку з метою набуття додаткових професійних компетентностей; планування заходів щодо досягнення власних цілей щодо професійного розвитку; участь у роботі творчих груп методичних об'єднань учителів початкових класів; використання / поширення інновацій у педагогічній науці й практиці, перспективного педагогічного досвіду; відстеження власного фізичного, психічного (інтелектуального та емоційного), духовного (морального) та соціального здоров'я, намагання досягти їх рівноваги шляхом оптимізації витрат робочого часу та енергії.

## Продовження таблиці 1.4

Проведення педагогічних досліджень	Визначення методичної теми самоосвіти, обґрунтування її актуальності, мети, завдань та інших ознак дослідження; вивчення літератури з методичної теми самоосвіти з метою визначення шляхів підвищення ефективності її розв'язання; формулювання основних ідей дослідження; розроблення систем навчальних завдань / уроків тощо з метою реалізації основних ідей дослідження; апробація розроблених систем навчальних завдань / уроків тощо з метою реалізації основних ідей дослідження; оцінювання ефективності розроблених систем навчальних завдань / уроків тощо з метою реалізації основних ідей дослідження; підбиття підсумків.
Методичне наставництво щодо навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів	Наставницькі функції в педагогічній практиці студентів ЗВО; керування діяльністю творчих груп, методичних об'єднань, школи молодого вчителя тощо; проведення майстер-класів, тренінгів тощо; модераторство під час проведення семінарів, конференцій тощо.
Систематизація та репрезентація власного педагогічного досвіду	Систематизація власного педагогічного досвіду і репрезентація його в різних формах розробок навчальних матеріалів для учнів; поширення результатів власної педагогічної діяльності шляхом участі в заходах шкільного, районного, міського, обласного, всеукраїнського рівнів; оприлюднення власного педагогічного досвіду в засобах масової інформації (педагогічній пресі, освітніх платформах тощо); приведення практичного доробку у відповідність до актуальних пропозицій і зауважень колег з оперттям на досягнення педагогічної науки і практики.
Оцінювання результатів роботи колег – учителів початкової школи	Аналіз професійної діяльності та результатів роботи колег – учителів початкової школи; оцінювання результатів роботи колег – учителів початкової школи; експертиза навчальних матеріалів, методичних розробок тощо; участь у роботі експертних груп, атестаційної комісії.

Проведений аналіз базових чинних нормативно-регулятивних документів у сфері освіти дозволяє стверджувати, що пріоритетом державної гуманітарної політики щодо культурологічного виховання майбутніх фахівців має бути громадянське, патріотичне, моральне виховання, формування здорового способу життя, соціальної активності, відповідальності й толерантності.

Але, на нашу думку, нині у вищій освіті окреслилась проблема, суть якої полягає у невідповідності її стану запитам українського суспільства, задекларованим на законодавчому рівні. Негативним проявом такої ситуації є недостатній рівень готовності фахівців до впровадження вітчизняних освітніх реформ і здатності мобільно реагувати на виклики часу глобального характеру.

Ця багатоаспектна проблема є результатом впливу багатьох факторів на представників педагогічної професії загалом і, зокрема, на практикуючих і майбутніх учителів початкової школи. Ось деякі з них:

- зниження соціального статусу професії;
- відсутність системи професійного добору майбутніх здобувачів педагогічного фаху;
- падіння рівня мотивації до обрання фаху, професійної діяльності й самовдосконалення;
- консервативно-шаблонні зміст, структура й методика (технології) навчання, які суттєво гальмують реалізацію культурологічно-компетентнісних засад й оволодіння майбутніми фахівцями сучасним педагогічним інструментарієм;
- відсутність галузевих стандартів із підготовки здобувачів вищої освіти відповідно до спеціальності;
- недостатня узгодженість процесів модернізації системи освіти між реалізацією Концепції НУШ на рівні загальної початкової освіти й багатоаспектними потребами вищої школи;
- недосконала (а часто відсутня) матеріально-технічна база професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що в площині впровадження реформи є актуальним аспектом (фінансова неспроможність ЗВО в процесах проектування й устаткування спеціалізованих аудиторій-лабораторій відповідно до методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору нової української школи);
- неузгодженість чинних вимог із процесами ліцензування спеціальностей й акредитації освітньо-професійних програм у частині кадрового забезпечення й диспропорційності наукових і практичних показників професорсько-викладацької активності;
- невідповідність умов праці науково-педагогічних працівників ЗВО сучасним матеріально-технічним стандартам;
- відсутність досвіду співпраці між закладами педагогічної освіти й роботодавцями в аспекті коригування змісту освітньо-професійних програм і їх практичного складника підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Ігнорування необхідності розв'язання вищезазначених проблем спричиняє

негативні прояви, а саме:

- зниження якості освіти, яке свідчить про те, що більшість здобувачів вищої педагогічної освіти має низький рівень готовності до опанування й практичного використання новітніх освітніх технологій і методик у професійній діяльності;

- падіння соціально-фахового престижу педагогічної праці й дефіцит довіри суспільства до представників освітньої галузі як носіїв знань, культури й загальнолюдських цінностей;

- внутрішня й зовнішня міграція значної частини перспективних педагогічних працівників; дефіцит учителів початкової ланки, особливо в локально-регіональному секторі.

Таким чином, оновлення домінантних елементів освітньої педагогічної системи України в частині професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в структурі навчально-виховної роботи закладів вищої освіти має бути спрямоване на виховання фахівців, здатних вільно комунікувати в полі- й соціокультурному просторі, орієнтованих на неперервне вдосконалення загальнокультурного рівня, на засвоєння національної та світової культур, на усвідомлення освітніх проблем у широкому культурному контексті. Такий стратегічний підхід вимагає акцентування в освітньому процесі не лише на змістових складниках, що переважно спрямовані на фахову, методичну підготовку, а й на загальнокультурній підготовці, що передбачає створення відповідних умов реалізації культурологічного потенціалу особистості в професійній підготовці.

Статус і роль учителя як професіонала й культуротворчої особистості мають визначатися культурологічною підготовленістю, що вимагає вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й, відповідно, вивчення сутності й структурної будови культурологічної компетентності майбутніх фахівців.

У зв'язку із цим зазначимо, що процес професійної підготовки тлумачиться з позиції складного психологічного утворення як такий, що



зорієнтований на формування: мотиваційно-позитивного інтересу до професії; орієнтаційно спрямованого уявлення про специфіку, вимоги й умови педагогічної діяльності; практично-операційного інструментарію (знання, уміння, навички, засоби, форми, методи педагогічної діяльності); контрольних вольових умінь керівництва власними педагогічними діями; оцінно-корегувальних навичок зіставлення стану власної готовності до ефективного розв'язання професійних проблем [132]. Своєю чергою, чинне законодавство пропонує визначення професійної підготовки як процесу здобуття студентом кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю. Очевидно, що між характером і змістом майбутньої професійної діяльності й специфікою професійної підготовки є як прямий, так і зворотний зв'язок, який має бути закладений у зміст педагогічного інструментарію, що використовується, а також усвідомлений суб'єктами явища взаємоінтеграції мети, цілей, завдань, структури і характеру освітньої діяльності студента.

Академік В. Кремень пропонує комплекс професійно значущих особистісних якостей учителя, основними складниками якого є: психологічні риси особистості (сильний, урівноважений тип нервової системи, тенденція до лідерства, упевненість у собі, вимогливість, справедливість, добросердя, чуйність та акуратність); з позиції міжособистісних відносин (переважання демократичного стилю спілкування, лише конструктивні конфлікти з принципових питань, прагнення до співробітництва з колегами тощо); професійні риси (широка ерудиція й вільний виклад матеріалу, вміння враховувати психологічні й вікові особливості учнів, загальна й специфічна грамотність тощо); ефективність професійної діяльності (висока віддача навчальних занять, робота на вищому рівні вимог, високий рівень навченості, високий рейтинг) [101].

Така диференціація фахових здатностей і якісних характеристик учителів визначає зміст і сутність їхньої професійної педагогічної підготовки. Узагальнювальною щодо цього є думка В. Сластьоніна, який визначає сутність професійної підготовки до педагогічної діяльності як складний процес,

спрямований на формування фундаментальних загальнофілософських, загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, інноваційного стилю науково-педагогічного мислення й дії, які дозволяють учителю організовувати педагогічну взаємодію, формувати соціально важливі якості особистості, набувати індивідуального стилю педагогічної діяльності [181, с. 73–79].

На думку О. Мороза, підготовка майбутнього вчителя передбачає забезпечення: психологічної готовності (інтерес, мотивація, прийняття вимог педагогічної діяльності; осмислене зіставлення своїх особистих якостей із сучасними вимогами до професійної діяльності; усвідомлення мотивації особистих прагнень до спеціальності); теоретичної готовності (наявність глибоких знань основ наук, обізнаність із вимогами до спеціальності й до особистісних якостей і здібностей учителя); практичної готовності (володіння засобами й методами навчання й виховання школярів, уміння застосування знань, наявність індивідуального підходу до кожного учня); ідейно-політичної готовності, світогляду, загальної й педагогічної культури тощо [132, с. 112].

Спільною позицією дослідників (В. Баркасі [8], Т. Бережна [10], Н. Бібік [12], В. Введенський [25], Л. Гаврілова [35], А. Галенко [36], Б. Гершунський, В. Калінін [84], Л. Коваль, А. Маркова [123], О. Овчарук [140], І. Осадченко [143], О. Перець [150], О. Савченко [174], Т. Сорокіна [185], М. Стахів [186], І. Тивонюк [195], Н. Теличко [193] та ін.) є думка про те, що метою професійної підготовки майбутніх учителів є формування професійної компетентності.

Різні підходи до визначення сутності професійної компетентності зумовлені динамічною природою педагогічних явищ, а також постійними змінами в суспільстві, освіті. Професійна компетентність учителя – це інтегрована якість особистості, сформована через досвід, поведінкові реакції і побудована на комбінації цінностей [140]. Водночас психологічна властивість цього утворення виявляється в здатності особистості діяти самостійно, розв'язувати складні спеціалізовані завдання й практичні проблеми в

професійно-педагогічній діяльності, що передбачає застосування теоретичних психолого-педагогічних положень і практичних методів навчання, які характеризуються комплексністю й невизначеністю умов на засадах знань про перетворюваність педагогічної праці [48; 66; 98; 180]. Діяльнісний складник професійної компетентності педагога, на думку І. Тивонюк, забезпечує професійно-педагогічна комунікація, яка є «...системою безпосередніх чи опосередкованих взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою взаємообміну інформацією, регулювання педагогічних відносин» [195, с. 151]. Отже, професійну компетентність можемо інтерпретувати як інтегровану характеристику фахових й особистісних якостей педагога, що охоплює позитивну мотивацію й володіння знаннями, вміннями й навичками, необхідними для здійснення професійної діяльності, які формуються в результаті цілеспрямованої й систематичної роботи в ході професійної підготовки.

У цьому контексті Б. Гершунський стверджує, що рівень професійної компетентності відповідає рівню професійної підготовки. З огляду на це, на нашу думку, узагальнювальним аспектом є професійно-фахова природа вказаного вище новоутворення, зумовлена тим, що його особа набуває в процесі навчання за певною освітньо-професійною чи освітньо-науковою програмою що його можна ідентифікувати, кількісно оцінити та якісно виміряти [216]. У зв'язку із цим професійна компетентність майбутніх учителів початкової школи – це здатність особистості ефективно здійснювати управління освітнім процесом відповідно до сучасного змісту початкової освіти, оптимально розв'язувати професійні завдання в очікуваних і непередбачуваних обставинах, що виникають в навчанні, вихованні, розвитку учнів початкових класів [160].

Безперечно, вищезазначені положення є базовими в обґрунтуванні сутнісної й структурної будови досліджуваного явища як фахово спрямованої характеристики майбутніх учителів початкової школи. Наряду із цим у позиціях науковців щодо тлумачення професійної підготовки простежується

суголосьне розуміння діяльнісного складника цього процесу. Своєю чергою, зміст професійної підготовки визначається специфікою майбутньої професійно-педагогічної діяльності, тому «слід якнайповніше враховувати діапазон функцій, ...слід звільнити зміст від надмірної структурованості на предмети, посилити культурологічний аспект, цілеспрямовано формувати інтегровані професійні вміння, які мають універсальний характер, підвищити обсяг і якість педагогічної практики» [174, с. 6]. Однією з основних характеристик професійної компетентності в контексті майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи Т. Сорокіна вважає багатопредметність, гуманістичний світогляд, педагогічну спрямованість, систему інтегративних діагностико-управлінських знань і вмінь [185, с. 110–114].

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи має розгалужену структуру, зумовлену багатоконпонентною професійною діяльністю вчителів початкової школи за мовно-літературним, математичним, інформатичним, природознавчим, мистецьким, технологічним, соціально-здоров'язбережувальним, громадянсько-історичним, фізкультурним напрямками. Такий широкий спектр напрямів реалізується в циклі відповідних навчальних дисциплін, вивчення яких передбачає оволодіння конкретною компетентністю (підсистемою), що належить до системи компетентностей, що утворюють професійну компетентність фахівця (надсистему) [66].

Таким чином, уточнення сутнісної характеристики культурологічної компетентності у структурі професійної компетентності вчителя початкової школи пов'язане зі специфікою професійної діяльності вчителя, що зумовлює зміст професійної підготовки.

Очевидно, що в сутнісній характеристиці й змісті професійної компетентності культурологічний складник має відобразитись структурним компонентом, який є наскрізним і об'єднувальним. Із позиції соціальної значущості досліджуваної проблеми вбачаємо за потрібне запропонувати визначення *професійної діяльності професорсько-викладацького складу в напрямі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів*

*початкової школи як процесу успішного розв'язання педагогами конкретних проблемних ситуацій і поточних завдань, які мають культурологічний характер і спрямовані на гальмування культурної кризи в освітньому середовищі засобами педагогічного впливу на виховання майбутніх фахівців.* Така діяльність є культурологічно орієнтованою формою комунікації суб'єктів педагогічної взаємодії в освітньому й соціальному середовищах, спрямованою на досягнення означеної освітньої мети – формування досліджуваного педагогічного явища.

*Своєю чергою, освітня діяльність студентів у процесі формування культурологічної компетентності – це форма пізнавальної й практичної активності здобувачів вищої освіти, спрямована на культурний особистісний саморозвиток і підготовку до виконання професійних завдань та обов'язків, оволодіння необхідними для цього знаннями, вміннями й навичками.*

Такий підхід може суттєво конкретизувати трактування сутності культурологічної компетентності й поглибити зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. На думку О. Савченко, сьогоденні освітні пріоритети спрямовані від людини освіченої до людини культури. У цьому контексті І. Зязюн пропонує втілювати в освітній процес такі основні ідеї: *людина культури – вільна особистість*, здатна до самовизначення у світі культури; *людина культури – духовна особистість*, здатна до самовиховання й виховання в собі духовних потреб та ідеалу; *людина культури – адаптивна особистість*, здатна до життя в певному культурному просторі, в умовах діалогу культур; *людина культури – творча особистість*, здатна до самоствердження в контексті життєтворчості [79, с. 36]. З огляду на зазначене вчені позиціонують виховання людини культури як основну педагогічну мету, а її пріоритетними якостями є свобода, гуманність, духовність, творчість, моральність, здатність реалізовувати свої індивідуальні здібності, можливості, нахили, потреби й уподобання [20; 47]. Передовсім такі характеристики зумовлені діяльністю культурної людини, що передбачає вміння «звертатися» до культури, відновлювати й примножувати культуру, а також до

самовиробництва в культурі [75]. Отже, становлення культурної людини – це процес активного, цілеспрямованого розвитку й саморозвитку в напрямі осягнення, примноження культурних цінностей.

Таким чином, природа вчительської праці, її різнобічність вимагають формування педагога не як вузькоспрямованого предметника, а як людини культури, яка чинить значний особистий вплив на індивідуальність учня. У зв'язку із цим уважаємо, що професійна компетентність майбутніх учителів початкової школи з культурологічним акцентом – це багатокomплексний особистісний ресурс студентів, який уможлиблює ефективну віддачу в культурологічно-професійному напрямі й залежить від необхідного набору культурологічних характеристик (знань, умінь, навичок). Така професійна компетентність забезпечить здатність майбутніх фахівців самостійно визначати культурологічні цілі; випрацьовувати відповідні продуктивні підходи до реалізації завдань, розв'язання проблем; отримувати очікуваний результат.

Культурологічну компетентність як самостійний вид виокремлюють вітчизняні науковці О. Антонова, О. Дубасенюк, С. Лісова, Л. Маслак, Н. Сидорчук та ін., розглядаючи її як складник професійної компетентності в межах культурологічної підготовки [159]. Відзначимо, що цей напрям представлений такими характеристиками: цілеспрямований процес, який ґрунтується на засадах гуманізації й культурологічної спрямованості; посилення дисциплін, які забезпечують підвищення загальнокультурного рівня; системне узгодження навчально-методичного інструментарію з культуровідповідним змістом; застосування національних здобутків, збагачення їх кращими мистецькими зразками, оволодіння знаннями, вміннями й навичками використання їх у професійній діяльності; створення культуровідповідного й культуротворчого середовища; загальнокультурний розвиток студентів засобами мистецтв на засадах діалогового спілкування з об'єктами культури в позанавчальній діяльності (Т. Вінник [28], А. Галенко [36], П. Герчанівська [41], Н. Колесник [93], Л. Кондрацька [126], Н. Маркова [124], О. Митник [130], О. Музальов [133], Л. Настенко [135], Н. Нікуліна [138],

І. Пальшкова [147], О. Панкарова [148], О. Рудницька [172], О. Сорока [184], О. Ткаченко [198], О. Шевнюк [223], О. Шурин [231], Ю. Юрченко [232] та ін.).

Існує думка щодо потреби визначення й уточнення культурологічного змісту професійної підготовки фахівців. Із цією метою А. Галенко конкретизує досліджувану здатність духовно-естетичним, етнонаціональним, громадянсько-свідомим контентом [39]. О. Шевнюк запропонувала об'єктивувати її культурологією як автономною науковою дисципліною зі своїм специфічним предметом вивчення, що «дозволяє уникати хаотичного набору відомостей із різних культурних сфер, систематизувати колосальний інформаційний потік за допомогою гносеологічної установки при вивченні культурних явищ на їх інтеграцію в історичних і національних картинах» [223, с. 63]. Саме культурологія освіти уточнює напрями змін і коригування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема: визначення культуротворчих функцій освіти, її зв'язків з культурою проєктування змін, необхідних в освіті для зміцнення цих зв'язків; актуалізація змін у теорії освіти для забезпечення її відповідності новим культурним орієнтирам (креативність, нестандартність тощо); обґрунтування педагогічних технологій і стратегій, які відповідають сучасним культурним пріоритетам; аргументування зміни культурно-освітніх цінностей; означення нових культурних цінностей у сучасній освіті й критеріїв, показників культуромісткості різних її моделей; конкретизація культуровідповідності освіти [135, с. 25].

Ми погоджуємось із такою інтерпретацією культурологічної освіти майбутніх педагогів, у якій О. Шевнюк надає перевагу ціннісному складнику, що сприяє засвоєнню студентом загальнокультурних норм, ідеалів, що мають стати частиною професійної самосвідомості. Кінцева мета реалізації такого підходу – забезпечити дієвість цього ресурсу у впливі на вибір учителем моральних орієнтирів, прийнятих суспільством засобів досягнення професійних цілей, тобто визначити зміст і траєкторію професійної етики вчителя [223, с. 66].

Із такою позицією перегукуються наукові висновки О. Бондаревської,

В. Гриньової щодо педагогічної культури майбутніх учителів. До пріоритетних змістових елементів цього явища вчені відносять: духовні й особистісні якості (гуманізм, справедливість, вимоглива доброта, толерантність, тактовність, прагнення до самовдосконалення), культура педагогічного мислення, досконале володіння педагогічною технікою, позитивний педагогічний імідж, зовнішня естетична привабливість. Узагальнене бачення педагогічної культури сфокусоване на таких компонентах: система знань, система умінь, система цінностей (ціннісно орієнтоване ставлення вчителя до дійсності, людей, до себе) [63; 20].

Спираючись на зазначене вище, маємо можливість виокремити спільні сутнісні ознаки понять «культурологічна компетентність» і «педагогічна культура» майбутніх фахівців: інтегративна підсистема відносно цілісної системи; якісний показник рівня професійної підготовки майбутніх фахівців і їх готовності до педагогічної діяльності; результат і процес розвитку особистості фахівця [63; 20]. Але, на нашу думку, незважаючи на спільність певних елементів-характеристик педагогічної культури й досліджуваного феномену, остання є складнішим новоутворенням майбутніх учителів початкової школи.

Культурологічна компетентність є самостійною системою і водночас підсистемним компонентом професійної компетентності й педагогічної культури вчителя початкової школи. Як бачимо, процес формування культурологічної компетентності має органічно вплинути на цілісність загальних, специфічних характеристик майбутніх учителів початкової школи – як особистісних, так і професійних.

Таким чином, формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці *визначається сукупністю теоретико-практичних засобів, форм, прийомів, методів, що забезпечують актуалізацію системотвірних культурологічних понять, таких, як культура, культурні норми й цінності, культурологічна діяльність, інтереси тощо.* Відтак, результатом такого педагогічного впливу на майбутніх учителів початкової школи є сформованість культурологічної компетентності особистості вчителя.



Отже, *мета формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи – це вдосконалення професійної підготовки в контексті гармонійного розвитку особистості майбутніх фахівців, здатних самореалізовуватись у професійно-педагогічній діяльності згідно з культурологічними законами, нормами, принципами, ідеалами, цінностями на компетентісно продуктивному рівні.*

У зв'язку із цим особливість культурологічного сегмента професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи полягає в тому, що він відображає програму освітньої діяльності як шлях оволодіння студентами національним і загальнолюдським досвідом, що передбачає *локальне* (в частині навчальних предметів чи фахових освітніх галузей) й *інтегративно-системне* (здебільшого в контексті проходження педагогічних практик, виконання завдань науково-дослідної роботи, участі в різних сферах позанавчальної діяльності) підсилення культурологічного змісту всіх складників освітньої програми й актуалізацію культуротворчого сприйняття й відтворення.

Таке розуміння професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи сприяє забезпеченню її культурологічної зорієнтованості, відповідно до якої освітній процес стає, «по-перше, адекватним сучасній культурі, її особливостям і вимогам; по-друге, орієнтованим на утворення нових культурних норм, а не просто на трансляцію наявних» [224, с. 7].

Отже, *культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи* є поліаспектною здатністю особистості сприймати, усвідомлювати, відтворювати, самостійно збагачувати культурологічний досвід у професійному полі на продуктивному рівні засобами відповідних знань про світову й національну культуру на засадах гуманістичних, загальнолюдських духовних цінностей.

Свою чергою, *формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи* передбачає, по-перше, впровадження системи взаємодіючих і взаємопов'язаних структурних елементів, функціонування яких спрямоване на засвоєння студентами культурологічних знань, умінь, навичок і

механізмів їх актуалізації у відповідних ситуаціях; по-друге, цілеспрямовану організацію процесу становлення особистості студента як суб'єкта культури, що забезпечує його залучення до культурно детермінованих шляхів розв'язання завдань особистісної й професійної діяльності й створює умови для культурного самовизначення й саморозвитку.

#### 1.4. Обґрунтування структури культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Ураховуючи специфіку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (багатогалузевість як чинник розвитку «універсальності», формування багатокомпонентної професійної компетентності тощо), культурологічний вимір професійної підготовки (наявність циклу дисциплін мистецького й культурологічного спрямування), сутнісну характеристику культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, можемо окреслити функціональне спрямування досліджуваного явища.

Сутнісна характеристика й структурна будова досліджуваного феномену тісно пов'язана з функціональним навантаженням формування культурологічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи, що реалізується в напрямках основної діяльності майбутніх фахівців (табл. 1.5)

Таблиця 1.5

#### Функції формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці

№ з/п	Функція	Зміст функції
1.	<i>Аксіологічна</i>	Пов'язана з розумінням смислових цінностей філософії культури, освіти, саморозвитку. Досвід надбання культури не просто передається учням через учителя, а й зумовлений його індивідуальністю, емоційно-ціннісними взаєминами, визначається не тільки сумарністю відповідних соціально-культурних і особистісних позицій, а й становить певну світоглядну систему.
2.	<i>Когнітивна</i>	Проявляється в таких іпостасях, як систематизація інформації, що визначається єдністю логічного змісту загальногуманітарного, професійно-практичного й культурологічного освітнього контенту професійної підготовки. Поєднання категорій «освіта» й «інформація» є істотною ознакою, оскільки саме інформація використовується в освітній системі як інструмент впливу на особистість і як засіб, що забезпечує не тільки траєкторію культурологічних дій, а й суб'єктивні прояви здобувачів освіти. Когнітивний складник виявляється у діяльності, яка має аналітичний характер мислення, передбачає творчий підхід до створення

## Продовження таблиці 1.5

		нового знання, що базується на критичному сприйнятті культурологічної інформації.
3.	<i>Процесуальна</i>	Забезпечує продукування нових педагогічних технологій, проектування культурологічно орієнтованих необхідних засобів навчання, нестандартних творчих методик, розв'язання теоретичних і практичних проблем, генерування нових цілей і педагогічних принципів. Нові педагогічні засоби, методи, прийоми дозволяють здійснити добір альтернативних стратегій формування культурологічної компетентності майбутніх учителів.
4.	<i>Управлінсько-регулятивна</i>	Регламентується психологічною культурою особистості, її саморозвитком, умінням і готовністю критично ставитися до процесів педагогічної реальності. Вона є запорукою адекватного реагування на ситуації, що відбуватимуться, зіставлення їх зовнішніх ознак зі своїми уявленнями про них, потребою і здатністю їх розв'язання.

Зауважимо, що вищезначені функціональні напрями зумовлені відповідним структурним конструктом педагогічної свідомості вчителя, його особистісними орієнтаціями і сприяє виробленню в студентів органічної потреби в неперервному культурологічному самовдосконаленні й усвідомленні важливості розуміння культурних процесів для їхньої майбутньої професійної діяльності, яка полягає у всебічному формуванні особистості [144, с. 34].

З огляду на зазначене в нашому дослідженні особистість майбутнього вчителя початкової школи розглядається як духовна, морально-естетична, інтегрована в певне культурологічно орієнтоване середовище й така, що перебуває в процесі саморозвитку, пошуку смислів й особистісної індивідуальності.

Таким чином, можемо визначити базові складники особистості в контексті цілеспрямованого оволодіння певними характеристиками, а саме: *спрямованість* (система природних і набутих потенцій, емоційно-ціннісних орієнтирів, що стимулюють утворення вольових дій в актуалізації мотивів особистості, які є скеровуючими механізмами реалізації здатностей до виконання особистістю конкретних обов'язків), *готовність* (особливий стан психологічної й соціальної стійкості особистості, сформований на знаннях і досвіді, набутих у процесі соціалізації засобами навчання й соціокультурної адаптації, зорієнтованих на ефективну самореалізацію в конкретній діяльності, а також це стан спроможності до збагачення власного ресурсу і його

трансформування в практичний досвід), *обізнаність* (поінформованість особистості стосовно всіх аспектів певної діяльності, здатність думати, мислити в напрямі розвитку основних теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, *активність* (здатність швидко й успішно оволодівати технологією опанування нових знань і вмінь, які забезпечують ефективність самореалізації особистості в конкретній діяльності, рухливість особистості в підвищенні власної практичної ефективності), *самодостатність* (процес і результат самовдосконалення й саморозвитку особистості, що базується на відповідних цінностях, потребах і самостійній зорієнтованості на системне підвищення самоцінності, значущості себе для себе й соціуму).

Спираючись на викладене вище, виокремимо й обґрунтуємо структурні компоненти культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Така особистісна властивість, як «спрямованість», є системою механізмів самостійного врегулювання життєдіяльності людини, вона забезпечує виконання тієї чи тієї функції, визначає індивідуальні лінії поведінки у створенні власної «життєвої траєкторії». З огляду на її соціально-психологічну структуру стан спрямованості описується «...як система диспозицій (потреб-мотивів, інтересів, соціальних настанов, ціннісних орієнтацій) людини, вищі рівні яких становлять її світогляд і життєву позицію» [144, с. 49]. Педагогічну спрямованість трактують, по-перше, як інтегральну якість, в системі якої є емоційно-ціннісні відношення, які забезпечують структуру мотивів особистості вчителя (Л. Мітіна), по-друге, розуміють із позиції професійних потенцій як системи природних і набутих якостей, що розкривають здатність людини виконувати свої обов'язки (І. Підласий) [154].

Таким чином, професійна спрямованість у своєму базисі містить особистісну спрямованість і, на нашу думку, є головною властивістю індивідуальності майбутнього фахівця. Вона характеризується позитивним ставленням до обраної професії, прийняттям її цілей і завдань, усвідомленням потреби присвятити себе їх досягненню, що відповідає головним прагненням,

індивідуальним нахилам, потребам самоствердження, зваженим ставленням до її специфіки й особливостей. Побутує думка, що структура професійної спрямованості особистості містить такі компоненти: соціально-професійні погляди, переконання, ідеали, цінності; професійні потреби; професійна концепція; професійні мотиви і професійні інтереси [173, с. 49]. Н. Кузьміна розрізняє такі типи професійно-педагогічних інтересів: спрямування на педагогічну діяльність; спрямування на учня; спрямування на предмет [104]. Педагогічне спрямування, на думку Л. Мітіної, містить такі групи мотивів: спрямування на особистість дитини, інтерес, любов до неї, турбота, сприяння розвитку її особистості; спрямування на себе, що виявляється в потребі самовдосконалення й самореалізації у сфері педагогічної діяльності; спрямування на предмет викладання [129].

І. Сабатовська, Л. Кайдалова вирізняють соціально-культурну спрямованість особистості, яка містить у собі ставлення до праці, до інших видів діяльності, до середовищних умов (включаючи знання, загальнокультурні соціальні норми тощо), до родини, інших малих соціальних груп. За такої інтепретації соціально-культурної спрямованості особистості її змістовими елементами можна вважати професійну, моральну, культурну спрямованість, повнота й рівень яких дають змістово-особистісну характеристику тієї чи тієї спрямованості. Тож рівень конкретної спрямованості відображається кількістю переконань, потреб щодо виявлення інтересів до професії [173, с. 50].

Спираючись на характеристики спрямованості, ми вважаємо, що в розумінні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи попри особистісний складник переважає соціальний, оскільки йдеться про формування цієї здатності в представників педагогічної професії. Тому культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи є інтегрованим показником соціально-ціннісної зорієнтованості особистості майбутніх спеціалістів, а культурологічна спрямованість учителя є соціально зумовленою і формується шляхом педагогічного впливу, тобто навчання й виховання. У зв'язку із цим ми виокремлюємо *культурологічну спрямованість*

як структурний компонент досліджуваного феномену.

Таким чином, *культурологічна спрямованість майбутніх учителів початкової школи – це розуміння і внутрішнє (емоційне) прийняття особистістю цілей і завдань професійної діяльності в культурологічній площині, а також пов'язаних із ними вольових дій у напрямі актуалізації здатностей до виконання культуровідповідних обов'язків.* Усі ці елементи культурологічної спрямованості є показниками її сформованості й характеризуються рівнем домінування соціальних або вузькоособистісних психологічних процесів, а також далекою чи близькою перспективою розгортання культурологічної компетентності в професійній діяльності.

Будучи зумовленою специфікою емоційного походження інтересів, уподобань, потенційних властивостей тощо, *культурологічна спрямованість майбутніх учителів початкової школи набуває особистісних характеристик (спрямована на задоволення особистих культурологічних потреб), фахової зорієнтованості (націлена на оволодіння конкретним видом діяльності в межах певної професійної підготовки) й комунікативної підпорядкованості (забезпечує успіх у колективно узгодженій діяльності).*

Таким чином, як структурний компонент культурологічна спрямованість, трансформуючись у стійкий стан культурологічної готовності, уможливорює ефективність формування культурологічної обізнаності, що стимулює розгортання культурологічної активності й рух до культурологічної самодостатності. Така динаміка у формуванні культурологічної компетентності є шляхом до руйнації особистісної й суспільної культурної криз.

Формування й розгортання цієї особистісної здатності майбутніх учителів початкової школи має відбуватись у межах культурологічно спрямованих галузей знань, зумовлених «специфічною красою, витонченістю, поезією – естетичними особливостями, які залюблений у свою науку викладач здатен розкрити перед студентами, викликаючи емоційне ставлення, радість пізнання. Водночас відповідна позиція формується і в самих майбутніх учителів, що є важливим для їхньої наступної професійної діяльності» [123, с.73].

Своєю чергою, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до оволодіння культурологічним інструментарієм відбиває процес опанування особистістю необхідних для успішного виконання культурологічних дій знань, умінь, навичок. На думку дослідників, одним із аспектів професійно-педагогічної підготовки є формування готовності особистості до педагогічної діяльності. Оскільки формування культурологічної компетентності є невід'ємним складником цього процесу, важливим для нашого дослідження є поняття «готовності» до реалізації й розгортання культурологічної спрямованості.

*Отже, ми вирізняємо культурологічну готовність як наступний структурний компонент культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.*

М. Дьяченко й Л. Кандибович у змісті структури готовності вирізняють взаємозв'язок таких компонентів: мотиваційного, який виражається в інтересі й потребі до об'єкта діяльності, прагненні до успіху; орієнтаційного – містить знання про особливості й способи діяльності; операціонального – передбачає володіння способами й прийомами діяльності, вміннями й навичками; вольового – характеризує внутрішню потребу в управлінні діями; оцінювального – передбачає самооцінювання підготовленості й відповідності розв'язання професійних завдань установленим зразкам [71].

Позиції вчених (Л. Григоренко, Л. Кадченко) сфокусовані на трактуванні готовності як комплексу професійних знань, умінь, навичок й особистісних утворень (моральні якості, переконання, здатність долати труднощі, рефлексія тощо), що вможливають досягнення вчителем високих результатів у педагогічній діяльності. Виокремлюючи психологічну природу готовності, А. Лисенко характеризує аналітичну, прогностичну активність особистості на рівні початку її входження в професійну діяльність [115].

Готовність майбутнього вчителя початкової школи до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів Г. Шпиталевська розглядає як інтегративну сукупність особистісних, культурологічних і

професійних якостей учителя, що охоплює мотиваційний, змістовий і технологічно-рефлексивний компоненти педагогічної діяльності й дає йому змогу успішно реалізовувати мету формування загальнокультурної компетентності учнів [228].

У контексті досліджуваної проблеми місце і роль культурологічної готовності майбутніх учителів початкової школи в системі професійної підготовки пов'язані із забезпеченням високих результатів педагогічної діяльності, оскільки, готовність є обов'язковою умовою успішної актуалізації особистості в культурологічному полі. Така особливість виражає єдність теоретичного й практичного складників у площині готовності до культурологічної діяльності й характеризує рівень професійної вправності студентів. У зв'язку із цим культурологічна компетентність на мотиваційно-адаптивному етапі формування визначається рівнем прояву культурологічної спрямованості й культурологічної готовності в освітньому процесі.

Проведений аналіз наукової літератури з питання готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності дозволяє виокремити основні положення до інтерпретації готовності студентів, які опановують культурологічну компетентність: це комплекс якостей, властивостей і станів, які зумовлюють утворення стійкої позитивної мотивації до оволодіння культурологічною компетентністю, окреслений спектр культурологічних інтересів і потребових стратегій у напрямі накопичення культурологічного інструментарію, що реалізується на мотиваційно-особистісному рівні; це інтегративне утворення, яке містить сукупність знань про особливість аксіологічної навантаженості культурологічної компетентності, про її місце й роль у професійній підготовці й ціннісній ієрархії професійної компетентності на актуалізаційному (ціннісно-свідомого ставлення, або усвідомлення чи прийняття) рівні; це усвідомлення шляхів розгортання культурологічного потенціалу (спрямованості, схильності, здібностей, особистих якостей тощо), що відповідають вимогам і змісту діяльності.

*Отже, ми вважаємо, що культурологічна готовність – особистісна*



*здатність майбутніх учителів початкової школи, що виявляється в усвідомленні мотиваційно-ціннісної місії культурологічного багажу в професійно-педагогічній діяльності.* Очевидно, що готовність особистості до культурологічної діяльності становить динамічну комбінацію мотивів, потреб, інтересів, знань, умінь, які утворюють психолого-регулятивну систему навичок, спрямованих на успішне оволодіння культурологічними знаннями й уміннями.

Таким чином, культурологічна готовність допомагає майбутнім фахівцям успішно реалізовувати професійні функції, використовувати набуту культурологічну спрямованість на рівні свідомого цілепокладання, що, своєю чергою, є готовністю до реалізації культурологічної компетентності в професійній діяльності в умовах швидкої адаптації студентів як майбутніх фахівців до постійного професійного вдосконалення.

Наряду із цим у сучасній науковій літературі немає єдиного підходу до визначення змісту й структури культурологічних знань і вмінь. Потреба в їх виокремленні пояснюється необхідністю уточнення спектру знань і відповідних операційних дій, що їх необхідно сформувати в майбутніх учителів початкової школи в площині культурологічного сегменту професійної підготовки.

Незважаючи на розбіжності у визначеннях і характеристиках культурологічної компетентності майбутніх спеціалістів, учені переважно виокремлюють когнітивний структурний елемент, що визначається сукупністю знань про культуру в широкому й вузькому сенсах, які дозволяють створити цілісну модель світу й вказати роль навчальної дисципліни, яка сприяє уточненню місця людини у світі й способи зміни світу з урахуванням отриманих знань [148]. Така спільність думок зумовлена пріоритетністю культурологічних знань, умінь і навичок у складі досліджуваної компетентності майбутнього фахівця, які допомагають не лише розв'язати професійні вузькофахові проблеми засобами діалогу культур, але й сприяють професійному саморозвитку й самовдосконаленню особистості [159, с. 152].

Відтак, у контексті досліджуваної проблеми позиція вітчизняних науковців (О. Антонова, Л. Маслак) щодо визначення її як професійно орієнтованого й

особистісного утворення передбачає обов'язкову поінформованість учителя про зміст фахової діяльності та вимоги до неї в нинішніх умовах культурологічної комунікації в полі- і соціокультурному середовищі. Водночас вітчизняні психологи розглядають знання як «категорію, що відображає істотні моменти зв'язку між пізнавальною діяльністю і практичними діями людини» [30, с. 64]. Учені зосереджують увагу передовсім на тому, що знання відображають результати пізнавальної діяльності людини й виявляються в поняттях, судженнях, концепціях і теоріях. Загалом, трактування знань крізь призму психології фокусується на тому, що це продукт певного виду діяльності на засадах закономірностей функціонування й застосування індивідом знань і їх впливу на психічний розвиток людини в процесі оволодіння ними й перетворення на особистісні переконання [30].

А. Кузьмінський і В. Омеляненко визначають знання як категорію педагогіки, розуміючи їх як «ідеальне вираження в знаковій формі об'єктивних властивостей і зв'язків світу, тобто природного та людського» [106, с. 118]. На думку дослідників, знання не є автономним елементом процесів цілепокладання, в їх основі лежать конкретні вміння, які є результатом віддзеркалення навколишньої дійсності. У зв'язку із цим майбутнього спеціаліста необхідно навчити користуватися знаннями у складі вмінь, адекватних завданням, з якими він стикається у професійній діяльності [191, с. 174].

Кожен вид знань може містити: педагогічні, психологічні, культурологічні, інтелектуальні, естетичні тощо складники. Що ж до культурологічних знань, то це знання з історії й тенденції розвитку культури, про сутність духовної, професійної і педагогічної культури, різноманітні підходи до визначення сутності культури, джерел її формування [61, с. 48–55]. Культурологічні знання забезпечують синтез теоретичного й практичного рівнів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, інтегруючись наскрізно в гуманітарних, професійно-практичних і вибірково мистецьки спрямованих дисциплінарних циклах.

Знаннєву навантаженість загальнокультурної компетентності молодшого школяра Г. Шпиталевська розуміє як: обізнаність про особливості національної й загальнолюдської культури, духовно-етичні основи життя людини, окремих народів, культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, побутової і культурно-дозвілєвої сфери, досвід творчої діяльності й систему духовних цінностей, що дозволяють бути повноцінним суб'єктом культури конкретного соціуму. Отже, будь-яке знання синтезує в собі емпіричне й теоретичне, а їх єдність зумовлює його структуру. У цьому зв'язку культурологічні знання містять важливий складник – знання про те, як використати їх у практичній площині. У контексті нашого дослідження це знання, що розкривають теоретичні основи культурологічної компетентності, й уміння, покладені в основу практичних дій у сфері культурологічної діяльності у фазі активності.

У зв'язку із цим виокремлюємо наступний *структурний компонент культурологічної компетентності – культурологічну обізнаність, яку розуміємо як комплекс сформованих знань про сутність і зміст культурологічної компетентності й механізми її актуалізації, поінформованість про зміст ціннісних професійних і культурологічних орієнтацій, знання про світову й національну культуру і про культуру в широкому сенсі*. Культурологічні знання характеризуються також особистісною і професійною належністю, мистецько-творчою і національною зорієнтованістю, культурологічно-фаховою спрямованістю.

Таким чином, основою культурологічної обізнаності є: знання, які належать до когнітивного складника культурологічної компетентності; знання, що розкривають теоретичні основи культурологічної компетентності; знання сутності, механізмів, структури, змісту, функцій і ролі професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Необхідно відзначити, що поняття «культурологічне» відображає знання про загальні й індивідуальні закони функціонування й розвитку культури як цілісної системи, але не містить вичерпної інформації про пласт накопичених

суспільством соціокультурних цінностей і досвіду їх реалізації. О. Кравченко-Дзондза зазначає, що культурологічні знання дозволяють особистості правильно орієнтуватися в сучасному полікультурному середовищі. Таке твердження відображає дієвість дидактичної закономірності взаємозв'язку формування знань із практичним досвідом особистості. Для того щоб навчитися аналізувати фактичний матеріал стосовно розвитку культури, необхідний певний життєвий досвід, якого студенти, як правило, не мають [100].

Зазначене вище свідчить про роль і місце практичного складника культурологічної компетентності як структурного елементу педагогічного явища, з одного боку, й про виняткову місію діяльнісного формату формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, з іншого. Отже, культурологічний контекст педагогічної діяльності вчителя початкової школи зумовлює утворення в змісті професійної підготовки складника формування культурологічних знань, умінь, навичок і механізмів їх актуалізації в діяльнісних сферах навчально-виховної активності студентів. Тому, на нашу думку, якщо майбутній учитель у своєму фаховому багажі буде мати «культурологічний кейс» і розвинені емоційно-вольову, мотиваційно-ціннісну, когнітивну сфери, то їх актуалізація генеруватиме здатність проявлятися у всіх практичних навчальних ситуаціях.

*Аналіз зазначених вище положень дозволяє нам виокремити культурологічну активність як структурний компонент досліджуваного феномену і практично-діяльнісну сферу реалізації культурологічної компетентності майбутнього фахівця.*

Зауважимо, що культурологічні вміння й навички – це базові категорії культурологічної активності, які з позиції психології розуміємо як «підтвержені (демонстровані) здібності особистості застосовувати знання при розв'язанні завдань, зумовлені знаннями й навичками готовності людини успішно досягати свідомо поставленої мети діяльності в мінливих умовах її протікання» [30, с. 66]. Необхідно зазначити, що розуміння сутності

культурологічних умінь і навичок досить різнобічне. У своєму дослідженні ми послуговуємось найбільш поширеними поглядами щодо сутності категорії «вміння».

К. Платонов [153] розглядає вміння як набуту на основі раніше отриманих знань здатність людини продуктивно виконувати конкретну діяльність чи дії в нових умовах. Також уміння трактують як знання в дії (М. Данилов) або як елементарну дію, зумовлену знаннями. Водночас варто розрізнити вміння як майстерність (Т. Горбатов). Уміння – готовність або здатність людини швидко й легко знаходити прийоми розв'язання проблеми, яка виникає в ситуації засвоєння нових знань, умінь і навичок (В. Ходжава). В. Сластьонін під педагогічним умінням розуміє комплекс дій, створених на базі теоретичних знань, які послідовно розгортаються в напрямі розв'язання завдань усебічного розвитку особистості [181].

Здійснений аналіз вихідних положень дозволяє визначити основні властивості культурологічних умінь: інтелектуальні вміння, які реалізуються в освітній і соціальній сферах; способи оперування знаннями, поняттями, пов'язаними з осмисленням культурно-освітніх явищ і розв'язанням професійно-педагогічних проблем; інтегруються в різні види діяльності (культурно-освітню, соціальну, екологічну, організаційно-управлінську, економічну, техніко-технологічну тощо); вони активно впливають на духовний та інтелектуальний потенціал особистості [135, с. 77–78].

Ця диференціація вмінь відображає їх аналітичну навантаженість, що забезпечує спроможність майбутніх учителів здійснювати культурологічний структурний, порівняльний, системний, узагальнений аналіз явищ педагогічної діяльності й окреслювати стратегії продукування й реалізації культурологічних ідей, осмислення освітньо-культурних явищ, сприйняття культуротворчої діяльності, визначення принципів і законів взаємозв'язку освіти й культури, узагальнення педагогічних фактів у контексті культури [232, с. 13]. Ці характеристики покладені в основу культурологічної активності й забезпечують осмислення майбутніми вчителями феноменів культури, володіння способами

освоєння, збереження й передавання соціокультурного досвіду, вміння оцінювати досягнення культури в історичному й цивілізаційному контекстах їх розвитку, здатність до діалогу як способу ставлення до культурних феноменів, набуття досвіду освоєння національних культурних здобутків тощо [135, с. 79].

Отже, *культурологічна активність майбутніх учителів початкової школи* передбачає цілепокладання, що фіксує й розгортає траєкторії перспектив і стратегій власної освітньої діяльності. У структурі культуротворення активність як структурний компонент культурологічної компетентності забезпечує передусім: *генерацію нових знань, норм, ціннісних орієнтацій і шляхів актуалізації; збагачення, стабілізацію й трансляцію культурологічного потенціалу; реалізацію культурологічного процесу через його наступність; комунікацію, що забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників педагогічного процесу.*

Таким чином, компоненти досліджуваного педагогічного явища нижчого порядку (культурологічна спрямованість, культурологічна готовність, культурологічна обізнаність) є передумовами, джерелом культурологічної активності, яка передбачає подальший розвиток у площині процесів самодостатності. Цей умовний ієрархічний взаємозв'язок і логічне розгортання зазначених структурних компонентів досліджуваної компетентності зображено на рисунку 1.



Рис. 1. Ієрархічний зв'язок компонентів культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи

У цьому контексті високий рівень культурологічної активності передбачає актуалізацію процесів саморозвитку, самовдосконалення як руху до самодостатності. На нашу думку, зазначені вище прояви можливі за умови системної спрямованості активних самостійних дій (енергійність, інтенсивність, ініціативність) на основі комплексу потреб, інтересів, ідеалів, усвідомлення себе як активного суб'єкта культуротворення, здатного правильно діяти в культурологічно орієнтованих ситуаціях [134].

В. Сухомлинський вважає, що активність людини свідчить про її переконаність у своїх силах, упевненість в ефективності взаємозв'язку елементів системи «знаю що – знаю як – знаю коли». Така впевненість у своїх силах, можливостях (потенціалі, що розвивається), дієвості досвіду й усвідомленні шляхів його збагачення передбачає актуалізацію комплексу властивостей, з-поміж них: *самонавчання* – систематична навчальна діяльність, побудована на самостійному вивченні будь-якого питання в контексті культурологічної комунікації; *самовизначення* (професійне, світоглядне й культурне) – динамічний процес, що характеризує весь шлях становлення майбутнього фахівця освітньої галузі як професіонала [125]; *саморозвиток* – проектування і реалізація власного життєвого потенціалу, подолання суперечностей у системах «особистість – особистість», «світ – особистість, внутрішнє «Я»» [39, с. 179–192]; *самовиховання* (інтелектуальне, духовно-культурне, моральне тощо) – вироблення для себе моральних орієнтирів, морального ідеалу, самопізнання особливостей своєї поведінки у стосунках з людьми, ставленні до моральних цінностей, до праці, природи, Батьківщини тощо [189, с. 114–124]; *самооцінювання* – оцінювання особистістю самої себе, своїх можливостей, є важливим регулятором її поведінки в сучасному культурологічному просторі; *самопроектування* – здатність особистості діяти згідно з «життєвим і особистісним проектами», прагнення й створення «професійного проекту»; *саморегуляція* – вищий ступінь перетворювальних навичок і здатностей послідовного їх упровадження [63; 134].

Вищезазначені особистісні прояви є механізмами психолого-педагогічного

явища – самодостатності. Т. Кучай вважає, що в контексті «концепції освіти ... поняття «самодостатність» розглядають як складну організацію, яка становить поєднання внутрішніх якостей людини, що дозволяють їй успішно реалізовувати себе у творчій, соціальній і професійній діяльності, відповідати при цьому вимогам, котрі пред'являються суспільством до всіх представників соціуму і відчувати при цьому внутрішнє задоволення від результатів цієї діяльності» [109].

М. Гайдепер стверджує, що самодостатня особистість має привласнювати соціальний досвід, засвоювати основні соціальні ролі, вміти працювати в колективі, володіти вміннями прогнозувати наслідки своїх дій, виявляти творче ставлення до життя [210]. Відповідно, така особистість як самодостатня система здатна при незмінних умовах навколишнього середовища як зберігатися, так і руйнуватися під дією внутрішніх чи зовнішніх причин. У контексті досліджуваної проблеми здатність особистості самовдосконалюватись шляхом додання критичних станів «руйнації» є запорукою неперервного саморозвитку в змінних соціальних і професійних реаліях. Вважаємо, що ці процеси пов'язані із самоактуалізацією як певним «проривом», у якому всі сили особистості ефективно об'єднуються, долаючи перепони, досягають відчуття задоволеності, й особистість стає більш відкритою до емоційно-чуттєвих реакцій. Під час таких «проривів», на думку А. Маслоу, людина більшою мірою стає самою собою, краще реалізує власні потенційні можливості, «...наближається до самого серця свого Буття, стає більш повноцінною особистістю» [126]. Отже, самодостатність, з одного боку, є стратегією постійного подолання особистісних і зовнішніх перепон, що гальмують рух до мети (застосування самоаналізу, самокорегування, самовизначеності, самокерування), а з іншого – метою і результатом – сформованістю на найвищому рівні всіх аспектів тієї чи тієї здатності. Можемо припустити, що здатність майбутніх учителів початкової школи до самоактуалізації в культурологічній діяльності забезпечить неперервність процесу культурологічної самодостатності як шляху саморозвитку й



самовдосконалення [126; 14]. У цьому контексті згідно з теорією К. Хорні культурологічна самодостатність – це комплекс потреб із метою подолання відчуття незадоволення власною діяльністю шляхом задоволення потреб у схваленні, у партнерській підтримці, в означенні чіткої мети, у суспільному визнанні, у задоволенні власними здобутками, у незалежності й самостійності [215].

У зв'язку із цим самодостатність особистості виявляється в соціальній активності, соціальному самовизначенні, соціальній відповідальності, що передбачає сформованість низки настановлень, спрямованих на свідому реалізацію суспільних норм і цінностей; проявів соціальних якостей, що дозволяють особистості компетентно діяти в усіх сферах життєдіяльності [110]. Досягнення особистістю самодостатності забезпечує здатність до повноцінного задоволення потреб розвитку, вивільнення й застосування внутрішнього потенціалу й оптимального його використання в житті [14].

Таким чином, у контексті досліджуваної проблеми ми вирізняємо *культурологічну самодостатність* як структурний компонент культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що зумовлений соціальними й професійними викликами й вимагає специфічних, відповідних їм складників і показників прояву, завдяки яким особистість має можливість бути максимально ефективною й самореалізованою в полікультурному середовищі.

Таким чином, культурологічна самодостатність особистості майбутніх учителів початкової школи характеризується стабільністю в потребі самостійно рухатись до мети, здатністю самостійно випрацьовувати весь спектр культурологічного інструментарію. Ураховуючи зазначене, вирізняємо вміння самостійно працювати на користь власної справи в культурологічному просторі (*процесуально-особистісний складник*) й уміння ініціювати інтеграцію культурологічної самодостатності в простір професійної діяльності (*професійно спрямований складник*).

Такий культурологічний поступ особистості в процесі професійної

підготовки має регламентуватися загальнолюдською культурою майбутніх учителів початкової школи, їхніми вміннями й готовністю критично ставитися до процесів педагогічної реальності. На нашу думку, процес формування культурологічної самодостатності зумовлюється пріоритетним аксіологічним змістом культурологічної компетентності майбутнього вчителя, оскільки індивід постійно перебуває в ситуації моральної, естетичної, світоглядної трансформації, викликані зміною подій, зміною оцінних суджень, постановки завдань, пошуком і прийняттям рішень щодо їх реалізації. Зміст усіх зазначених вище аспектів професійної діяльності визначається спрямованістю, готовністю, обізнаністю, активністю, самодостатністю особистості в аспекті усвідомлення й актуалізації загальнолюдських цінностей загалом і культурологічних зокрема. У зв'язку із цим самовдосконалення таких якостей, як доброта, чесність, порядність, здатність відповідально вчиняти, толерантно ставитися до іншого, емпатійний стан, любов до дітей становлять базовий зміст культурологічної самодостатності майбутніх учителів початкової школи. Саме тому в нашому дослідженні аксіологічна місія культури посідає особливе місце в процесі формування досліджуваного феномену [14; 109; 126; 215].

Рефлексивна домінанта культурологічної самодостатності утворює специфічну групу культурологічних умінь, спрямованих на осмислення майбутніми вчителями початкової школи культурологічної діяльності, її кореляцію, вдосконалення; вміння аналізувати свої дії; вміння контролю й самоаналізу; вміння застосовувати психологічні знання про культурологічні особливості вихованців на практиці; вміння оцінювати результативність культурологічної діяльності за показниками розумового й особистісного розвитку свого й дітей.

Відтак, на рівні *спрямованості* – це комплекс елементів «я хочу, мені потрібно й цікаво, я здатний отримувати позитивні емоції від культурологічної діяльності, від долання внутрішніх і зовнішніх перепон, я впевнений у власних силах щодо досягнення мети»; на рівні *готовності* – це потреба в самостійному розширенні (утворення окремих елементів) системи особистісних цінностей і

здатності інтегрувати їх у культурологічний і професійний контексти; на рівні *обізнаності* – це усвідомлення рівня сформованості культурологічної компетентності («вирізняю недоліки, оцінюю позитивні й сильні сторони»), знань про культуру у вузькому й широкому розуміннях; на рівні *активності* – «я вмю, я дію»; на *самодостатності* – «я все знаю про себе» шляхом актуалізації таких складників, як самоаналіз, самокерування, самовизначення.

Таким чином, *культурологічна самодостатність* – це здатність особистості до культурологічного саморозвитку, самостійності в прийнятті рішень щодо підвищення власного культурологічного рівня, вміння задовольняти власні культурологічні потреби й інтереси, спроможність ідентифікувати культурологічні потреби учнів початкових класів й відповідати їм, усвідомлювати ступінь необхідності (нагальної, відтермінованої, поступової) культурологічного «вторгнення» в розвиток і саморозвиток особистості, це вміння й потреба піклуватися про інших, розвиваючи їхню самодостатність, взаємозбагачуючи культурологічний потенціал і досвід.

Узагальнюючи аналіз наукових положень у вивченні вказаних вище понять (професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, професійна компетентність учителя початкової школи, культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи, формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи), ми вирізняємо такі структурні компоненти досліджуваної здатності: *культурологічна спрямованість* – передбачає розвиток емоційно-вольової сфери як обов'язкового механізму в процесах сприйняття, трансляції, відтворення особистістю культурних норм і принципів, видів і зразків світової і національної культур; *культурологічна готовність* – відбиває формування мотивів, зацікавлення, інтересу до оволодіння культурологічним інструментарієм і потреби в передаванні здобутого досвіду на суб'єкт-суб'єктному рівні; *культурологічна обізнаність* – базується на збагаченні знаннево-пізнавального культурознавчого тезаурусу; *культурологічна*

*активність* – фокусується на здатності до ефективного передавання і збагачення культурологічного досвіду в аспекті педагогічного взаємовпливу; *культурологічна самодостатність* – стимулювання особистості до самореалізації, самовизначення, самоактуалізації в напрямі неперервного професійного саморозвитку в культурологічному полі.

Схематично структурну будову досліджуваного педагогічного явища представлено на рисунку 2.

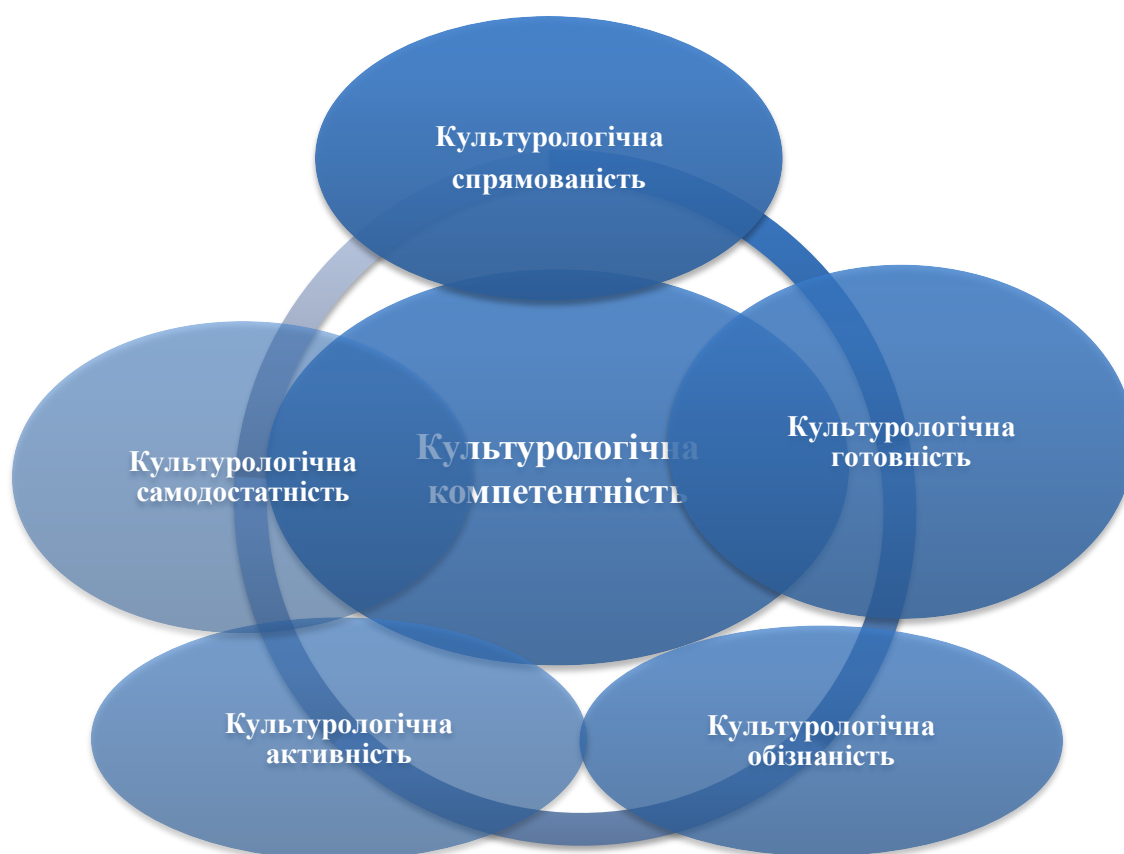


Рис. 2. Структура культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи

### **1.5. Критерії, показники й рівні сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці**

Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи традиційно визначається за рівнем сформованості в них професійної компетентності. Оскільки ми вважаємо, що формування культурологічної компетентності є невід’ємним складником професійної підготовки і належить

до структури професійної компетентності майбутніх фахівців, чим значно розширює її сутнісні й змістові межі, то виявляти якість останньої неможливо без оцінювання рівня сформованості її культурологічного складника. Тому вивчення стану сформованості досліджуваного феномену (діагностика) за допомогою відповідного інструментарію (діагностичний апарат) є важливим складником процесу формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Отже, в площині критеріального підходу нам необхідно розробити й обґрунтувати діагностичний апарат (критеріально-показникові зв'язки) для подальшого їх використання в дослідженні педагогічного феномену.

У процесі реалізації діагностичних процедур (з використанням діагностичного інструментарію), по-перше, визначаються передумови навчання, притаманні кожній особистості окремо й навчальній групі загалом, а по-друге, окреслюються умови, необхідні для організації планомірного процесу навчання й пізнання [81, с. 8].

У педагогічній і психологічній довідковій літературі термін «критерій» (від грец. *kriterion* – здатність розрізняти) визначається багатоаспектно, зокрема, як: мірило для визначення, оцінювання предмета чи явища; підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось; стандарт, виходячи з якого можуть робитись оцінки, або класифікація; рівень досягнень, який визначається метою, за ступенем наближення до якої оцінюється прогрес; сутнісна ознака, на основі якої здійснюють оцінювання й порівняння реальних педагогічних явищ; об'єктивна ознака, яка є інструментом порівняльного оцінювання досліджуваного явища, ступеня його розвитку [155; 139; 19; 49; 26; 38; 37; 7].

Отже, критерії мають відображати основні закономірності формування певного явища, взаємозв'язки між його компонентами, динаміку, що розкривається через специфічні ознаки кожного структурного компонента. У зв'язку із цим критерій можна вважати мірилом сформованості знань і їх відповідності об'єктивній дійсності, що відображає певні властивості, ознаки

конкретного стану розвитку досліджуваної характеристики.

Зазначене вище свідчить про розгорнуту характеристику критерію, що має містити дрібні одиниці вимірювання, які дозволяють практично «заміряти» реальний стан речей порівняно з обґрунтованим еталоном. Такими одиницями є показники.

Ця наукова категорія трактується як: доказова ознака явища; унаочнені результати про діяльність; свідчення про достовірність отриманих результатів; прояв характеристик як інструментів ідентифікації явища [139; 7]. Відтак, показник є виявом ознак, притаманних досліджуваному феномену, за якими можна визначити як конкретне явище, так і ступінь його динаміки. З огляду на це в контексті досліджуваної проблеми критерії інформативно й об'єктивно в площині ознак об'єкта уможливають опис ступеневої сформованості феномену [26], а показники дозволяють виокремити характерні властивості культурологічної компетентності здобувачів вищої освіти і оцінити їхні культуротворчі дії.

Отже, при визначенні критеріїв і показників сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми виходимо з того, що вони мають відображати специфіку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, мета такої підготовки – сформувати професійну компетентність здобувачів вищої освіти як цілісне утворення, в яке інтегрована досліджувана властивість педагогічного явища.

Проаналізувавши результати розвідок учених в аспекті розроблення критеріально-показникової діагностики педагогічних явищ (Додаток Г) [8; 31; 84; 230; 64; 62; 5; 10; 91; 218; 228; 150; 231], зауважимо, що до визначення критеріїв сформованості культури вчителів, загалом педагогів, а також окремих складників культури вчителів початкової школи зверталось багато вчених.

Можемо відзначити, що спільними аспектами у визначенні критеріїв є ті, що переважно відображають базові структурні елементи мотиваційно-потребової й діяльнісно-пізнавальної сфер особистості й іноді емоційно-чуттєвої. Учені обґрунтовують зміст критеріїв через розгортання сутності

відповідних показників, спрямованих на відображення емоційної, мотиваційної, потребової, ціннісної, когнітивної, процесуально-діяльнісної, творчої природи особистості.

Із метою об'єктивного вивчення сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, визначення критеріально-показникових зв'язків формування досліджуваного феномену стає необхідним визначити критерії, показники й рівні їх сформованості.

Звичайно, найважливішим індикатором якості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є високий рівень сформованості всіх її компонентів.

На основі аналізу змісту структурних компонентів культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи (п. 1.2 і п. 1.3) й сутнісної характеристики досліджуваного педагогічного явища пропонуємо такі критерії, які, на нашу думку, послідовно й алгоритмічно розкривають його прояви: емоційно-вольовий, мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний, рефлексивний.

Із метою виокремлення рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці ми систематизували позиції учених щодо рівнів сформованості педагогічних явищ (Додаток Д) [123; 25; 145; 147; 17; 62; 231; 107; 228; 229]. Аналіз обґрунтованих науковцями рівнів сформованості різних видів професійно-педагогічної культури вчителів свідчить про те, що єдиного підходу не існує. Можемо зазначити, що спільним підходом, який задіяли дослідники з метою визначення рівневого поступу, є діалектичний характер процесу розвитку, що дозволяє вивчити предмет у логічних зрушеннях його ключових властивостей, зв'язків, усіх змін і відображає їх послідовність (В. Афанасьєв). Це положення свідчить про те, що виникнення нової системи як нового рівня відбувається на основі розрізнення компонентів явища початкового рівня шляхом їх взаємодії на середньому рівні, заміною однієї системи на іншу і розвитку новоутворюваної системи на більш високих рівнях.

Таким чином, у представлених позиціях більшість дослідників у рівневій структурі сформованості конкретного явища бере за основу динаміку ефективності реалізації професійно-педагогічної діяльності на базі попередньо набутого досвіду. Отже, рівневість відображає поступовість, покроковість якісно-динамічних змін характеристик (показників, критеріїв).

Беручи до уваги виокремлені критерії, а також ураховуючи сутність поняття «культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи» (п. 1.3), особливості її формування в процесі професійної підготовки, пропонуємо такі рівні сформованості досліджуваного феномену: *адаптивно-підготовчий, репродуктивний, компетентісно-продуктивний*.

З огляду на зазначене вище можемо виділити такі *етапи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової освіти*: мотиваційно-пізнавальний – *формування культурологічної спрямованості, готовності й обізнаності*; діяльнісний – *формування навичок культурологічної активності реалізації потенціалу в культурологічно спрямованій професійній діяльності*; рефлексивно-результативний – *процес формування культурологічної самодостатності*.

Таким чином, у подальшому в контексті нашого дослідження необхідно обґрунтувати критеріально-показникові взаємозв'язки прояву культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в їх динамічних зрушеннях від адаптивно-підготовчого рівня через репродуктивний до компетентісно-продуктивного.

#### *Емоційно-вольовий критерій.*

К. Ушинський у праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» писав: «Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і правильно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття; у них відчувається не характер кожної думки, не окремого рішення, а всього змісту душі нашої та її ладу. У думках наших ми можемо самі себе обманювати, але почуття наші скажуть нам, що ми таке: не те, чим ми хотіли бути, але те, що ми таке насправді» [202, с. 171].



Думка класика підтверджує важливість емоцій у розкритті внутрішнього світу людини, у впливі на її вчинки, у регуляції людського спілкування тощо, що ототожнює їх зі спрямованістю особистості. Ми це розуміємо як вплив емоцій на мотиви, потреби, вольові зусилля людини і на перебіг діяльнісних процесів у напрямі реалізації природного й набутого людиною потенціалу й на сам результат таких дій. У контексті досліджуваної проблеми нам варто зосередитись на аналізі тих емоційних проявів, які сприятимуть якісним змінам здатності майбутніх учителів початкової школи до оволодіння культурологічною компетентністю та її реалізації в процесі професійної підготовки.

Багато вчених робили спроби класифікувати емоції з позиції універсальності, але за різними ознаками й характеристиками перебігу. Згідно з диференціальною теорією К. Ізарда існує десять фундаментальних емоцій (радість, сум, гнів, відраза, страх, сором, збентеження, провина, здивування, інтерес), які містять унікальні мотиваційні функції [80], є продуктом суспільно-історичного розвитку й впливу соціального середовища, в якому розвивається людина, і пов'язані не тільки з інстинктивними потребами і їх задоволенням [94; 48; 153].

На нашу думку, систематизація людських емоцій Б. Додонова розширює межі розуміння багатofункціональності, універсальності фахової навантаженості сучасного педагога загалом і вчителя початкової школи зокрема. Учений пропонує класифікацію емоцій, яка містить: альтруїстичні, що виникають на основі бажання давати радість і щастя людям; комунікативні, які виникають на основі потреби в спілкуванні; глоричні (від лат. *gloria* – слава), пов'язані з потребою завойовувати визнання; праксичні, які виражають задоволення від результатів своєї праці; пугнічні (від лат. *pugna* – боротьба) – пов'язані з появою інтересу до боротьби; романтичні – пов'язані з прагненням до незвичного; гностичні (від грецьк. *gnosis* – знання) – пов'язані з потребою в «когнітивній гармонії»; естетичні – виявляються в насолоді красою; гедоністичні – стосуються потреби відчувати задоволення від тілесного й

духовного комфорту; акизитивні (від франц. *acquisition* – придбання) – пов'язуються з матеріальними заощадженнями [69].

У такому різноманітті характеристик емоційних проявів простежуються їх якісні й динамічні властивості. У зв'язку із цим важливо зазначити, що емоції поділяються за «знаком емоції» на позитивні (задоволення, прийняття) та негативні (незадоволення, неприйняття) й характеризуються динамічними властивостями: по-перше, інтенсивністю перебігу емоційних переживань (глибиною, тривалістю, частотою виникнення); по-друге, особливостями зовнішнього, поведінкового вияву емоцій – це емоційна експресія (міміка, жести, інтонація) [88; 169].

Положення про переживання як центральну одиницю психічного стану було сформульовано Л. Виготським і розвинене Л. Божович. Головною емоційною одиницею, яка специфічно забарвлена ставленням до всього і до себе, є переживання, місце й функції яких у структурі особистості змінюються в процесі психічного розвитку. Вони як явища супроводжують дії людини й процеси динамічного перебігу, пов'язані зі змінами якісних характеристик (розвитком) особистості. З'ясувати ставлення людини до конкретної події й визначити її зворотну дію на особистість можливо, коли стане зрозумілим характер переживань. Наприклад, якщо студента «занурити» в культурологічно орієнтоване середовище з метою актуалізації його культурологічного потенціалу, то зовнішні прояви переживань (слова, дії) ще не є доказом того, що результат позитивний. Лише емоційна забарвленість переживань свідчить про те, що студент засмучений своїми результатами чи отримав задоволення. Таким чином, переживання є головними емоційними одиницями й характеризуються як провідні.

Отже, емоційні прояви в чистому вигляді неможливі, лише домінування одних над іншими є підставою для визначення пріоритетних у реалізації культурологічної компетентності вчителя початкової школи, а саме: *когнітивно-гностичні* (радість від пізнання й відкриття нових знань, інтерес до пошуку нової інформації тощо), *комунікативно-альтруїстичні* (позитивні

емоції від спілкування з дітьми й іншими суб'єктами педагогічної комунікації, готовність надавати допомогу, потреба створювати атмосферу радості й щастя), *естетично-гедоністичні* (генеруються в процесі пізнання творів мистецтв, зразків культури в широкому і вузькому сенсах, відчутті насолоди, захоплення тощо), *практично-гедоністичні* (пов'язані з успішною професійною діяльністю, зокрема, у культурологічному вимірі, мотивують до підвищення рівня культурологічної компетентності, виникають при домінуванні бажання відчувати задоволення від культурологічної діяльності й від інтересу до публічного визнання тощо).

На нашу думку, представлений вище спектр характеристик емоційних проявів дає підстави виокремити й поглибити тлумачення таких важливих елементів культурологічної спрямованості особистості, як мотивація до подолання перепон різного характеру, інтерес до пізнання нового, здатність відчувати насолоду й задоволення від професійної діяльності культурологічного характеру, потреба в реалізації амбітних бажань, зацікавленість у реалізації альтруїстичних потреб тощо.

Л. Виготський звертає увагу, що «якщо ви хочете викликати в учня потрібні вам форми поведінки, завжди потурбуйтеся про те, щоб реакції залишили емоційний слід в учня... саме емоційні реакції мають скласти основу виховного процесу» [33, с. 140–141]. Продовжує таку думку й С. Рубінштейн, який зазначає, що мислити людина починає тоді, коли в неї виникає потреба щось зрозуміти, а розв'язання конкретного завдання є природним завершенням мисленнєвого процесу.

Успішність когнітивної діяльності студентів (усвідомлення пізнавальних завдань; оволодіння знаннями; формування вмінь і навичок; застосування набутих знань на практиці; аналіз й оцінювання навчальної діяльності), особливо на початковому етапі, залежить від низки умов, зумовлених психологічними чинниками (відчуття потреби в знаннях й інтересу до них, оволодіння вміннями, навичками, усвідомлення їх значущості в системі професійної підготовки і їх цінності в майбутній педагогічній діяльності) [105].

Тому важливо враховувати забарвлення емоцій особистості (емоції як настроїв, наявність симпатії чи антипатії до суб'єктів педагогічної взаємодії, зацікавленість конкретною навчальною дисципліною, темою заняття, специфікою навчальної діяльності тощо), щоб спрогнозувати напрям і характер власних подальших дій. У такому випадку ми вважаємо, що емоція або ж спектр емоцій, є «рушійною силою» до конкретних дій і вчинків. Більшою мірою йдеться про певні емоції як імпульси започаткування нової дії або переходу від одного психологічного стану особистості до іншого.

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи фахове становлення й специфіка педагогічної діяльності (психологічна навантаженість і багатоаспектність), ділова комунікація є тривалою й вимагає від студентів уміння продукувати, транслювати й утримувати (стабілізувати) адекватні емоції протягом тривалого часу (стресостійкість, емоційна культура, емоційний інтелект, емоційна зрілість тощо). Тому вважаємо, що здатність створювати й забезпечувати стабільний перебіг емоційних проявів вимагає від фахівця вмінь і навичок урегульовувати власний психологічний стан.

Як свідчать результати досліджень психологів (Л. Виготський [34], М. Дяченко [71], К. Ізард [80], М. Каган [83], Л. Кандилович [71], І. Кашуба [87], Т. Кириленко [88], Г. Костюк, А. Левенець [112], О. Леонт'єв [113], О. Петровський [152], С. Рубінштейн [169], Д. Хебб), між рівнем емоційного збудження людини й успішністю її практичної діяльності простежується тісний взаємозв'язок, який проявляється причиново-наслідковою залежністю якості результатів від емоційних відгуків. Зокрема, Д. Хебб довів, що інтенсивність вольових зусиль залежить від емоційних проявів, конкретизуючи роль негативного впливу на результат діяльності як слабких, так і занадто сильних емоційних збуджень [88; 169]. Сутність цього явища («ефект маятника») полягає в тому, що чим сильніша перша емоція відносно позиції рівноваги, тим більша зворотна емоція-відповідь, протилежна до неї, утворюється, тобто за межею позитивних емоцій слідує емоції із протилежні. Залежно від темпераменту особистості й стану збудженості нервової системи «емоційний

маятник» по-різному проявляється у різних людей [88; 169]. Очевидно, що майбутній учитель початкової школи повинен уміти керувати своїми емоціями задля власної рівноваги, адекватного емоційного забарвлення освітнього середовища тощо.

У зв'язку із цим акцентуємо увагу на емоційній стабільності особистості як «емоційному фоні». Психологи пропонують поняття «емоційний тон відчуттів». Такі відчуття супроводжують життєво важливі дії й спонукають людину до їх збереження й усунення негативних ознак [88]. У контексті досліджуваної проблеми ми беремо до уваги визначення поняття фону як загальної основи того, що відбувається [178], й умов, що супроводжують локальні ситуації життєдіяльності людини. У зв'язку із цим емоційний фон є емоційно-чуттєвим середовищем перебування особистості, станом психологічної рівноваги в обставинах, які не вимагають реагувати на ситуацію загостреними емоціями. У цьому контексті варто уточнити, що позитивні емоції генеруються за умови досягнення особистістю успіху, збігу її дій із мотиваційно-потребовими базисами [178], і саме такі емоції створюють атмосферу «емоційного комфорту», а негативні емоції дезорганізують, послаблюючи вчинки [48, с. 247].

Із нагромадженням емоційно-чуттєвого досвіду, появою нових потреб, запитів й інтересів дії людини ускладнюються й набувають вольових ознак. Воля – це властивість людської психіки, що проявляється в активній самодетермінації й саморегуляції людиною своєї діяльності всупереч зовнішнім і внутрішнім перешкодам і впливам [6]. У цьому розумінні психологічне відчуття труднощів і перепон у розв'язанні завдань стає «рушійною силою», в основі якої лежить прагнення до пізнання дійсності – явищ, процесів, подій, об'єктів тощо [105], які, відбиваючись у свідомості, спричиняють вольові зусилля і трансформуються у вольові дії.

Таким чином, дія механізму рушійної сили в здоланні перепон пов'язана з волею особистості як якісною характеристикою майбутніх учителів початкової школи й спричиняє подальші вольові акти в процесі оволодіння

культурологічною компетентністю. Ці вольові акти містять такі елементи: *емоційно-чуттєвий імпульс мети, мотивацію до оволодіння культурологічною компетентністю, способи й засоби реалізації культурологічної компетентності, окреслення рішення і його реалізацію.*

Беручи до уваги характер навчальної діяльності й, зокрема, специфіку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на шляху до оволодіння культурологічною компетентністю, вважаємо, що виявлення вольових дій здобувачами вищої освіти має мішаний (ознаки простих і складних вольових дій) характер, що потребує систематичних зусиль для подолання бар'єрів культурологічного характеру і вирішення культурологічних завдань [152; 153]. Як відомо, мета діяльності – це те, чого хоче досягти людина (сформувати вміння й навички, опанувати певний фах, відкоригувати поведінкову стратегію в колективі, вдосконалити знаннєвий складник професійної вправності тощо), тому можна припустити, що відповідно до рівня вдосконалення студентом тієї чи тієї властивості (особистісної, професійно орієнтованої, культурологічної) складна вольова дія може стати простою (механізм трансформації вміння в навичку) як частина іншої компетентності, а її місце займуть нові складні вольові зусилля.

Узагальнюючи зазначене, виокремлюємо *емоційно-вольовий критерій* як вимірювальний елемент досліджуваної компетентності, зокрема, мірило сформованості культурологічної спрямованості. Отже, *емоційно-вольовий критерій культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи – це сукупність особистісних проявів під час процесів пізнання, сприймання й відтворення культурологічного матеріалу (інформації) через: емоційний відгук (здатність відчувати задоволення, прийняття, переживання), уміння його активізувати в якісному, змістовому й динамічному вимірах (здатність створювати й утримувати емоційний фон згідно з умовами культурологічної діяльності в площині емоційної експресії: вербальної, мімічної, жестикуляційної), вияв вольових дій у напрямі досягнення мети.*

Рівні сформованості культурологічної спрямованості майбутніх учителів

початкової школи за емоційно-вольовим критерієм подаємо в табл. 1.6.

Таблиця 1.6

**Показники рівнів вияву культурологічної спрямованості  
за емоційно-вольовим критерієм**

№ з/п	Рівні сформованості	Показники критерію
1.	<i>Адаптивно-підготовчий</i>	Неприйнятність професії вчителя початкової школи; домінування негативних емоційних проявів (незадоволення, байдужість, тривога тощо) під час сприйняття й оцінювання культурологічного матеріалу; нестабільність емоцій або байдужість до участі в культурологічній діяльності; несформованість умінь управління емоційним фоном; відчуття емоційного дисонансу в площині прямої культурологічної комунікації; відсутність техніки емоційної експресії; відсутність умінь цілепокладання, невпевненість у своїх силах.
2.	<i>Репродуктивний</i>	Фрагментарність позитивної внутрішньої спрямованості на оволодіння професією вчителя початкової школи; наявність нестійких емоційних проявів під час сприйняття й оцінювання культурологічного матеріалу; саморегулювання емоційного фону, який має частковий характер (емпатія, оптимізм, толерантність тощо); здатність короткочасно відчувати позитивні емоції в площині культурологічної комунікації (невміння фіксувати й розгортати емоцію відповідно до ситуації); нестійка сформованість техніки емоційної експресії (вербальна техніка, жести, міміка); цілепокладання здійснюється під керівництвом педагога-наставника з подальшим консультуванням щодо проявів вольових зусиль.
3.	<i>Компетентісно-продуктивний</i>	Позитивна стійка внутрішня спрямованість особистості на оволодіння професією вчителя початкової школи; домінування позитивних емоційних проявів (задоволення, радість тощо) у ситуаціях прямого суб'єктного впливу, під час сприйняття й оцінювання культурологічного матеріалу; адекватність і стабільність емоцій відповідно до умов культурологічної взаємодії; здатність до саморегулювання власного емоційного фону (емпатія, оптимізм, толерантність тощо); здатність переживати й урівноважувати довготривалі, глибокі, позитивні емоції (емоційний фон) у площині культурологічної комунікації; сформованість техніки емоційної динаміки, експресії (вербальна техніка, жести, міміка); уміння самостійно визначати мету, завдання й проявляти впевненість, наполегливість і цілеспрямованість у здоланні зовнішніх і внутрішніх перепон у напрямі культурологічного саморозвитку

*Мотиваційно-ціннісний критерій*

У сучасному суспільстві сформувалась досить специфічна ієрархія професій на ринку праці, яка не на користь педагогічної. Модернізація початкової освіти теж не завжди позитивно мотивує молодих людей до вчительства у початковій школі, породжуючи острах перед невідомим. Ці два фактори, на нашу думку, негативно впливають на професійну зорієнтованість

студентства, що, своєю чергою, негативно відбивається на всіх напрямках оволодіння ними педагогічним фахом.

Водночас означені явища існують паралельно із «розширенням кордонів професійної діяльності й соціальної відповідальності вчителів початкової школи», що істотно загострює суспільну потребу у фахівцях зі сформованою культурологічною компетентністю на засадах мотивованості й ціннісної спрямованості.

У контексті досліджуваної проблеми мотиваційно-ціннісний складник особистості майбутніх учителів початкової школи є одночасно важливим елементом їхньої культурологічної компетентності, а формування мотивації й інтересу до культури інших народів, розвиток аналітичних умінь зіставлення й аналізу культурних явищ, способу життя чи ментальності того чи того етносу слугує рушійною силою для розширення й поглиблення як загальних, так і специфічно професійних компетентностей [100, с. 84]. Осмислення зазначеного потребує опертя на сутнісну характеристику мотиваційно-ціннісної сфери особистості з позиції психології.

А. Адлер вважає, що любов, дружба й робота – це основні цінності, які визначаються життєвими умовами людини й сприяють адаптації особистості до середовища її існування. У зв'язку із цим мотиваційно-ціннісна сфера розглядається через призму «адаптації людини», яка прямо залежить від умов середовища й від внутрішніх особистісних сил. Н. Логінова представляє внутрішній потенціал двома аспектами: віковим – розкриття загальних особливостей особистості на різних вікових рівнях; індивідуально-психологічним – своєрідність психологічного розвитку особистості, який залежить від «способу життя» (Н. Логінова), що визначається комплексом взаємозумовлених обставин макросередовища (економічний і політичний стан у країні, культурний клімат у суспільстві тощо) [116, с. 106], мікросередовища (близьке оточення) і «Я-концепцією» (результат суб'єкт-суб'єктної чи суб'єкт-об'єктної взаємодії). У цьому контексті Т. Титаренко вводить поняття «життєві домагання», без яких життєвий світ не будується, не вдосконалюється, вони



сприяють усвідомленню набутого досвіду й адекватному уявленню щодо свого майбутнього [196].

Отже, діяльність людини визначається не тільки її минулим (здобутим досвідом), але й майбутнім, так званим «випереджувальним віддзеркаленням». Актуалізація й прояви здібностей людини (дії і вчинки) великою мірою визначені моделлю майбутнього, в якій сфокусовані мотиви й прагнення людини як життєвої траєкторії. На думку В. Чудновського, вміння створювати перспективу власного майбутнього – це планувати його, бачити себе в майбутньому, працювати над реалізацією цих уявлень, прагнути до самовдосконалення, це насамперед, на думку автора, «володіти власним часом» [220]. У цьому ж аспекті Є. Головаха визначає життєві цінності особистості як систему уявлень про майбутнє, які утворюють його цілісну картину в складному, суперечливому взаємозв'язку запрограмованих йта очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальний й індивідуальний сенс свого життя [44].

Саме такий комплекс життєвих програм і цінностей (бажання, потреби, цілі, прогнози) особистості, актуалізованих на уявленнях про себе в минулому й майбутньому, В. Моляко, Л. Сохань та ін. розглядають як мотиваційно-ціннісну сферу особистості. Таку якісну характеристику вмотивованості особистості, як «адекватність» Г. Балл трактує так: здатність формувати правильну стратегію; усвідомлення й визначення таких дій, які спрямовані на покращення умов свого існування через розвиток мислення, рефлексію своїх проблем.

Отже, мотиви, які є рушійними силами діяльності, визначаються сукупністю актуальних потреб, які, своєю чергою, продиктовані ціннісними особистісними утвореннями. Наряду із цим визначальну роль відіграє зміст потреб. Як відомо, базові потреби (піраміда А. Маслоу) поєднують фізіологічні (органічні) потреби, потреби в безпеці. Професійно спрямованими й актуальними для майбутнього вчителя початкової школи є й інші види *потреб*, які, на нашу думку, є своєрідною надбудовою в структурі його особистості й

виражаються: у *належності* до відповідної фахової спільноти, у *визнанні й прийнятті* як самодостатньої особистості суб'єктами педагогічної взаємодії (досягнення успіхів, схвалення, авторитет серед колег-студентів, викладачів, школярів, вчителів, батьків під час практик); у *прагненні* до оволодіння професійною компетентністю (бажання багато знати, вміти, розуміти, досліджувати тощо); в *активній комунікації* із дітьми молодшого шкільного віку засобами педагогічного впливу в культурологічному вимірі; у *самореалізації* (прагнення до реалізації своїх здібностей, утілення власного професійно-культурного й творчого потенціалу, розвиток особистісних характеристик тощо).

Ми розглядаємо вказані вище потреби молодшої людини у динаміці, адже вони змінюють свої кількісні та якісні сутнісні характеристики й зумовлюють рух особистості від однієї події до іншої. Наскрізні процеси динаміки в усіх соціальних сферах відбиваються на системах цінностей (загальнолюдських, професійних, особистісних) і системах ціннісних орієнтацій. Саме система ціннісних орієнтацій визначає змістовий складник спрямованості особистості й становить основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу «Я-концепції» і «філософії життя» (М. Рокіч) [237]. Отже, в контексті нашого дослідження «ціннісні орієнтації особистості», в основі яких лежить система сприйняття особистістю професійних цінностей, утворених і сформульованих суспільством, закладають фундамент професійної й культурологічної спрямованості майбутнього вчителя початкової школи.

У зв'язку із цим ми розуміємо мотиваційно-ціннісний складник особистості як систему рушійних механізмів (ціннісні орієнтації, потреби, цінності, інтереси, прагнення, мотиви, цілі) свідомої розбудови власного життя (спосіб життєвого самовизначення й самореалізації), що базується на ціннісно-життєвих орієнтаціях особистості й утіленні обраної програми життєтворення.

Узагальнюючи зазначене вище, зазначимо, що в контексті досліджуваної проблеми мотиваційно-ціннісний складник культурологічної компетентності

майбутніх учителів початкової школи містить такі сегменти стимулювання й розвитку:

– *«адаптації»* (А. Адлер): із метою усвідомлення особистістю на початковому етапі цілей, завдань, потреб, мотивів формування культурологічної компетентності й стимулювання переконань, поглядів, інтересу в умовах створення культурологічного середовища; психологічна підготовка до оволодіння культурологічними знаннями й репродуктивними вміннями на рівні адаптації до діяльності в культурологічному просторі тощо;

– *«способу життя»* (Н. Логінова): наповненість професійної підготовки студентів культурологічним змістом (освітня програма, дисципліни загального й професійно-практичного циклів навчального плану, концепція позанавчальної культурно-мистецької діяльності студентів, програми навчальних і виробничих практик, комфортний психолого-емоційний клімат і атмосфера педагогічної комунікації в студентсько-викладацькому колективі);

– *«життєвих домагань»* (Т. Титаренко): процес набуття культурологічного досвіду і проєктування розвитку здобутого потенціалу через його практичне втілення в перспективі як реалізація культурологічної компетентності (соціокультурна мобільність, лідерство, емпатія, міжкультурна толерантність і соціокультурна поінформованість).

У контексті досліджуваної проблеми мотиваційно-ціннісна сфера вчителів початкової школи характеризується з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності в культурологічному вимірі. Оскільки провідною ознакою педагогічної діяльності є її спрямованість на іншу людину, то головним критерієм реалізації мотивації й системи ціннісних орієнтирів є репрезентування в ній потреб, інтересів іншої людини (у нашому випадку учнів початкових класів). З огляду на це необхідно враховувати специфіку актуальних для суб'єкта мотиваційних і потребових систем взаємодії, які характеризують стан готовності особистості до розгортання утворюваних інтересів.

Більшість авторів розкриває «готовність» через сукупність мотиваційних,

пізнавальних, емоційних і вольових якостей особистості, які забезпечують актуалізацію спрямованостей особистості на виконання конкретних дій, а морально-педагогічну готовність учителя трактують через призму сформованості ціннісних орієнтацій, мотивації й інтересу до професії (Р. Гаспарян, В. Гладких, М. Дьяченко, М. Ємець, Н. Іпполітова, Л. Кандилович, Л. Нерсерян, С. Рубінштейн та ін.) [42; 71; 82; 200]. Тому в контексті досліджуваного феномену культурологічна готовність майбутніх учителів початкової школи є продовженням культурологічної спрямованості, а саме емоційно-вольові вияви стимулюють мотиваційно-ціннісну активність.

У зв'язку із цим мотиваційно-ціннісний критерій культурологічної готовності характеризує культурологічну компетентність особистості вчителя за такими показниками: ціннісне ставлення до культурологічної діяльності; рівень сформованості інтересу до культурологічної діяльності; усвідомлення соціальної значущості професії вчителя в культурологічному вимірі; наявність потреби до культурологічної активності тощо.

Отже, культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи є інтегрованим показником соціально-ціннісної й соціально-культурної зорієнтованості особистості майбутнього вчителя початкової школи. На нашу думку, культурологічна готовність є особистісно й соціально зумовленою характеристикою, яка піддається формуванню й розвитку шляхом педагогічного взаємовпливу; імпульсом і рушійною силою реалізації культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Оскільки готовність здебільшого визначається *усвідомленими мотивами поведінки і специфікою їх походження (цілями, завданнями, потребами, інтересами, ідеалами, переконаннями, які реалізуються в особистісній, кооперативній, фахово спрямованій площинах)*, то якість, ефективність і характер реалізації культурологічної компетентності залежить від її ціннісного змісту і є вищим рівнем педагогічних дій студентів.

У площині нашого дослідження поняття цінностей інтегрується в усі змістові елементи культурологічної компетентності майбутніх учителів

початкової школи, а саме: культурні, професійні, особистісні цінності. У зв'язку із цим ми звертаємось до потрактування поняття «цінності» з позицій загальнолюдських гуманістичних цінностей у контексті різних культур, що характеризують історичну епоху, соціально-економічний уклад, націю, а також професійні, демографічні групи й інші об'єднання людей (Д. Леонт'єв) [114, с. 27].

Загально визнаним є розуміння культури як матеріальної і нематеріальної системи цінностей, саме тому в культурологічному вимірі проблема цінностей посідає пріоритетне місце. Відтак, на рівні особистості культурологічні ціннісні утворення набувають аксіологічного сенсу в контексті тлумачення культури як регулятивно-нормативного складника, що утворює «суть» культурного рівня особистості, її «основу», яка забезпечує цілісність, наступність розвитку, особисту самототожність [114, с. 19]. Тому мотиваційно-ціннісна сфера особистості структурована базовими ціннісними й загальнолюдськими орієнтаціями, їх локусом контролю, спрямованістю і мотивацією здобутків [220].

Отже, сучасний учитель початкової школи має відчувати себе активним суб'єктом соціокультурних процесів, що, на нашу думку, означає: *бути мотивованим* до усвідомлення принципів культуротворення; *прагнути* до збереження загальнолюдських цінностей; *бути обізнаним* у традиціях, звичаях, моральних і духовних національних цінностях; *керуватися потребою* й інтересом у розбудові професійної комунікації, оперуючи культурними законами й принципами.

Таким чином, ми виокремлюємо *мотиваційно-ціннісний критерій* (відповідає культурологічній готовності) як сукупність мотивів, потреб і цінностей, які спонукають майбутніх учителів початкової школи до формування власної культурологічної компетентності, утворюють внутрішню детермінацію, що формує прагнення пізнавати культуру в широкому й вузькому розуміннях і стимулює діяти в культурологічному просторі в умовах професійної підготовки й поза її межами.

*Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є: інтерес до майбутньої*

професійної діяльності й потреба її здійснювати в культурологічному вимірі; *усвідомлення й сформованість* особистісних (морально-етичні якості, гуманність, альтруїзм, справедливість, працелюбність, патріотизм, вимогливість до себе) і професійних цінностей учителя в культурологічному вимірі (цінності-уміння, цінності-знання, цілеспрямованість, самостійність, ініціативність, організованість); *потреба* в культурологічній діяльності (комунікації та взаємодії, самореалізації засобами культури в широкому й вузькому розуміннях); *мотивація* до формування власної культурологічної компетентності; *зацікавленість* в успішній культуротворчій діяльності. Рівневий поступ культурологічної готовності майбутніх учителів початкової школи за мотиваційно-ціннісним критерієм представлено в табл. 1.7

Таблиця 1.7

### Рівні вияву культурологічної готовності за мотиваційно-ціннісним критерієм

№ з/п	Рівні сформованості	Показники критерію
1.	<i>Адаптивно-підготовчий</i>	Несформованість педагогічного світогляду; нестійке уявлення про гуманістичну сутність педагогічної професії, відсутність зацікавленості в праці вчителя початкової школи (мотиви вибору професії були відсутні або ж мали зовнішній характер); нерозуміння і несприйняття мотивів і цілей оволодіння культурологічним інструментарієм; узагальнене уявлення про цінності культури в широкому і вузькому сенсах; несформованість мотиву й потреби в пізнанні національних культурних цінностей; неусвідомлення місця й ролі особистісних морально-етичних ціннісних орієнтацій у педагогічній діяльності в культурологічній площині; відсутність прагнень до професійного зростання; низька комунікативна мотивація.
2.	<i>Репродуктивний</i>	Усвідомлення педагогічного ідеалу вчителя початкової школи; ситуативна зацікавленість в оволодінні культурологічною компетентністю, нестійкість мотивів до оволодіння професією в культурологічному вимірі (можуть змінюватися залежно від зовнішніх впливів); часткове прагнення до культурологічного зростання; домінування психолого-педагогічних цінностей поряд із культурним розумінням значущості культурологічних цінностей-знань, цінностей-умінь, цінностей-навичок; короткочасний, частково реалізований пізнавальний інтерес до опанування норм культурологічної поведінки, розкриття й реалізації власного потенціалу в процесі педагогічного спілкування; нестійкі й недостатньо виражені потреби пізнавати зміст культурологічної діяльності, ситуативний пізнавальний інтерес до культурологічної компетентності й ситуативна мотивація до культурологічної діяльності; недостатнє усвідомлення значущості гуманістичної спрямованості на учня, що відображає характер

## Продовження таблиці 1.7

		міжособистісних відносин, необхідних для оволодіння знаннями, уміннями, навичками, досвідом у сфері культурологічної компетентності недостатньо розвинена здатність до опанування культурологічної компетентності
3.	<i>Компетентісно-продуктивний</i>	Стійкий інтерес до обраної професії й потреба діяти в культурологічному вимірі; визнання пріоритетності особистісних цінностей учителя (усвідомлення пріоритетності розвитку особистості кожного учня, спрямованість на досягнення високих результатів, морально-етичні якості, гуманність, альтруїзм, справедливість, працелюбність, патріотизм, вимогливість до себе) і прагнення інтегрувати їх у систему професійних цінностей учителя в культурологічному вимірі; стійке бажання бути активним суб'єктом культурологічної діяльності (комунікації і взаємодії, самореалізації засобами культури в широкому розумінні); стійкий інтерес до формування власної культурологічної компетентності; інтерес до успіху в культуротворчій діяльності; стійка мотивація до оволодіння педагогічною майстерністю в культурологічній діяльності.

*Когнітивний критерій*

Нині освітня гуманітарна парадигма зумовлена необхідністю опанування майбутніми фахівцями навичок ефективного пізнання як базису професійного становлення й розвитку. Наразі на перші позиції виходить ключова здатність пізнавати, яка базується на когнітивних знаннях, уміннях, навичках, належить до самостійної індивідуальної властивості й поширюється не тільки на освітній процес, але й на когнітивну сферу особистості в цілому. Таке позиціонування місця когнітивної сфери майбутніх педагогів узгоджується з визнаною роллю пізнання, що формує знання, на основі яких виникають цілі, потреби й мотиви конкретних дій.

Рух за означеним алгоритмом можливий на засадах пріоритетності пізнавальної діяльності, яка має будуватися і розгортатися на логічних законах мислення. Як відомо, основним «інструментом» пізнавальної діяльності людини є мислення, тому логіка навчального і виховного процесів – це оптимально ефективний шлях мисленнєвої діяльності людини (студента) від об'єктивного рівня знань, умінь, навичок й інтелектуального розвитку до очікуваного й прогнозованого (А. Кузьмінський). Базовий рівень останнього зумовлений наявністю розумових складників (знань, умінь, навичок і розвитку), якими студент оволодів у процесі навчання на початковому етапі.

Вітчизняними психологами знання розглядаються як «категорія, що

відображає істотні моменти зв'язку між пізнавальною діяльністю і практичними діями людини». Вони проявляються в поняттях, судженнях, концепціях і теоріях [30, с. 64]. У класичній педагогіці вищої школи знання визначають як категорію, що є «ідеальним вираженням у знаковій формі об'єктивних властивостей і зв'язків світу, тобто природного та людського» [106, с. 118]. Отже, на думку вчених, знання є результатом віддзеркалення навколишньої дійсності.

Категорія «вміння» за своєї суттю й змістом є логічним діяльнісним продовженням генерування особистістю певного знання як цінності. Зазначимо, що вміння трактуються як продемонстрована в реальності здатність особистості застосовувати знання, виконуючи завдання й необхідні дії, зумовлені готовністю людини досягати свідомо поставленої мети в мінливих умовах її протікання [30, с. 66]. Педагогічний словник С. Гончаренка тлумачить уміння як «засвоений суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок» [46, с. 58]. У контексті динаміки психологи поняття «навички» характеризують як «психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю й швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психічної енергії» [30, с. 98]. Відповідно до попередніх трактувань категорій «знання» й «навички» «вміння є здатністю виконувати дію, використовуючи знання та навички; інтегральною діяльністю на основі знань; знаннями в дії» [106, с. 118]. Таким чином, поняття «когнітивні навички» є невіддільним компонентом «когнітивних умінь», які, своєю чергою, містять конкретні «когнітивні знання» і є їх продовженням.

У контексті досліджуваної проблеми звернемо увагу на активну й діяльнісну площину когнітивних процесів. Когнітивна активність особистості є особливою характеристикою в часовому вимірі, яка розкривається як когніція (пізнання), що постає в еволюційному вимірі, як еволюція когнітивних пізнавальних здатностей [168, с. 107]. Граничним і близьким за значенням є поняття когнітивної сфери (*cognitive domain*), зумовлене тим, «...що живі системи є когнітивними, а життя є процесом когніції» [239, с. 8]. Відзначимо,



що психологи вирізняють кілька форм прояву когнітивної активності: функціональна (когнітивне сприйняття, візуалізація чи мислення у відношеннях «тут» і «тепер»), інформаційна (наближує людину до технічного пристрою) й феноменологічна (багатогранність пізнавального світу людини, «...вплив особистості як цілості на всі прояви когнітивної діяльності») [168, с. 99–100].

Оскільки досліджуване педагогічне явище є системою взаємоінтегрованих особистісних, професійних і культурологічних характеристик студентів у діяльнісній проєкції, то взаємозв'язок і взаємовплив таких властивостей – це необхідний механізм неперервного процесу пізнання (когніції) явищ культури в усіх проявах, у широкому і вузькому сенсах.

Когнітивний компонент у змісті професійних здатностей майбутніх фахівців характеризується: знаннями (загальнотеоретичні, психологічні (знання про самовдосконалення й самовиховання, шляхи рефлексії) й соціально-педагогічні), необхідними для реалізації фахових завдань у пізнавальному контексті, які є алгоритмічними елементами стратегії формування міжкультурної толерантності (І. Палько) [146, с. 110]; обізнаністю й пізнанням дійсності стосовно фаху, володінням певною сукупністю теоретичних і практичних знань, на яких ґрунтуються праксеологічні основи фахової діяльності, практичним мисленням фахівця й способами оволодіння знаннями (В. Макаренко) [120, с. 46]; судженнями, поглядами щодо гуманістичних цінностей і доцільності опори на них у процесі пізнання. Означений компонент може бути простим (містити мінімум інформації про об'єкт) або складним (містити ґрунтовну, різнобічну інформацію про об'єкт) (О. Вовк) [29, с. 133].

У зв'язку із тим, що специфіка фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи тісно пов'язана з навчальними дисциплінами мистецького спрямування (музичне мистецтво, образотворче мистецтво, сценічне мистецтво, хореографія тощо), то в контексті нашого дослідження звернемо увагу на результати наукових розвідок сучасних дослідників, в яких представлена сутність когнітивного складника (готовності, обізнаності) майбутніх

спеціалістів творчих професій.

Підтримуємо думку, що когнітивний складник характеризується «сформованістю мистецько-професійного тезаурусу та відпрацьованістю вмінь і навичок здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз інструментальних творів для фортепіано, зокрема, творів педагогічного репертуару» (вчитель музики) й характеризується чіткою сформованістю загальнонаукових, психолого-педагогічних, методичних, балетмейстерських і художньо-комунікативних умінь, творчого мислення, хореографічно-технічних умінь і навичок (педагог із хореографії) [187, с. 76; 192, с. 218]. Як бачимо, зміст когнітивного складника професійних здатностей представників творчих професій, за версією авторів, відповідає передусім конкретному фаху, що слугує базовим елементом для процесуально-діяльнісних етапів чи рівнів.

Ураховуючи той факт, що когнітивні процеси є основою засвоєння особистістю нових знань про себе й про зв'язки з навколишнім світом, вважаємо, що цей складник є критеріальним базисом сформованості культурологічної обізнаності майбутніх учителів початкової школи як компонента культурологічної компетентності майбутніх фахівців.

Спираючись на зазначене вище, можемо погодитись, що культурологічні знання, вміння й навички розглядаються як інтелектуальні елементи, за допомогою яких здійснюється орієнтація й ідентифікація особистості в соціокультурній сфері, відбувається осмислення освітньо-культурних явищ, формуються уявлення про різноманітні аспекти культури й культуротворчої діяльності, визначаються принципи й закони розвитку взаємозв'язку освіти й культури, аналізуються, зіставляються, узагальнюються педагогічні явища й факти в контексті культури [232, с. 13].

Таким чином, когнітивний механізм культурологічної компетентності має містити знаннєвий сегмент про фах, культуру в широкому сенсі, механізми самостійного пізнання навколишнього середовища, пізнання себе у середовищі, самореалізацію тощо. На нашу думку, морально-етичні характеристики є водночас об'єднувальним «дороговказом» розвитку майбутнього вчителя за

згаданими вище напрямками і їх пріоритетним складником.

Оскільки саме в процесі пізнання після засвоєння нової інформації, пов'язаної з аспектами культурологічної компетентності майбутніх педагогів, відбувається її сприйняття, осмислення й усвідомлення особистістю з відповідним когнітивним розвитком, то проявом когнітивної активності є оптимальна поведінково-діяльнісна реакція відносно суб'єктів педагогічної взаємодії, пов'язана з процесами збагачення *культурологічної обізнаності*. У зв'язку із цим когнітивна активність і когнітивний розвиток – це сегменти когнітивного критерію педагогічного явища, в тому числі в контексті морально-етичних якостей. У такому розумінні цей інструмент наукового виміру досліджуваної компетентності охоплює систему власних ресурсів, що зумовлюють пізнавальне, усвідомлене ставлення студентів до розв'язання проблемних ситуацій і прояву себе в оптимальній комунікації, а також характер реалізації культурологічного потенціалу на гуманістичних і загальнокультурних засадах. Також це результати рефлексивних процесів студентів і збереження інформації (вражень) про набутий досвід на різних рівнях пізнавальних процесів.

*Отже, когнітивний критерій культурологічної компетентності відображає систему пізнавальних процесів, спрямованих на засвоєння культурологічних знань, формування вмінь і навичок на гуманістичних, морально-етичних та загальнокультурних засадах і водночас результат цих процесів – комплекс культурологічних знань, що є базовими для виконання культурологічних дій. Показниками когнітивного критерію є: обізнаність у змісті гуманістичних ціннісних професійних і культурологічних орієнтацій; володіння системою культурологічних знань у широкому розумінні; поінформованість щодо базових технологій використання форм, методів, прийомів і засобів, необхідних для продуктивної культурологічної комунікації; володіння сукупністю знань, необхідних для формування в молодших школярів культурологічного досвіду в галузі початкової освіти.*

Можемо виокремити основні складники когнітивного критерію: когнітивні

знання й когнітивні вміння й навички, які, зі свого боку, характеризуються показниками (табл. 1.8).

Таблиця 1.8

**Рівні вияву культурологічної обізнаності майбутніх учителів початкової школи за когнітивним критерієм**

№ з/п	Рівні сформованості	Показники критерію
1.	<i>Адаптивно-підготовчий</i>	Відсутність мотивації до оволодіння культурологічною компетентністю й відсутність знань про сутність і зміст професійної компетентності як надсистеми; відсутність розуміння місця й ролі культурологічних знань у системі професійних знань; сформованість фрагментарних знань про світову, європейську, вітчизняну культуру; відсутність потреби до засвоєння норм і правил морально-етичної поведінки, розвитку професійно-особистісних якостей; обмежений багаж гуманітарних знань і невміння перенести їх у культурологічну діяльність; звужений педагогічний світогляд культурологічного характеру.
2.	<i>Репродуктивний</i>	Ситуативна сформованість культурологічних знань; реалізація культурологічних знань у системі професійних умінь під керуванням і зі спонуканням викладача; сформована система знань про світову, європейську, вітчизняну культуру; стійка мотивація до оволодіння культурологічною компетентністю, засвоєння норм і правил морально-етичної поведінки, розвитку професійно-особистісних якостей; достатній запас гуманітарних знань і вміння перенести їх у культурологічну діяльність; фрагментарний педагогічний світогляд культурологічного характеру.
3.	<i>Компетентнісно-продуктивний</i>	Обізнаність у змісті гуманістичних ціннісних професійних і культурологічних орієнтацій; володіння системою культурологічних знань у широкому розумінні; знання базових технологій використання форм, методів, прийомів і засобів, необхідних для продуктивної культурологічної комунікації; володіння сукупністю знань, необхідних для формування в учнів початкових класів культурологічного досвіду в галузі початкової освіти; наявність міцних, глибоких і дієвих знань про сутність культурологічної компетентності; поінформованість щодо видів мистецтв, досвіду світової, європейської і вітчизняної культури.

*Діяльнісно-операційний критерій*

У контексті досліджуваної проблеми діяльність як явище відображає основний спосіб існування особистості, пізнання світу й самовираження в суспільстві. Із цієї позиції вона є динамічним багатофазним розгортанням особистості, особливим типом її послідовних перетворень і закономірною зміною функціональних станів [3]. Але важливо не тільки визнавати прояви людини в діяльності, а й урахувати її зворотний вплив на розвиток особистості, яка формується й проявляється в діяльності. Згідно з таким

підходом особистість зазнає активного становлення (розвитку) через предметну (пізнавальну й практичну) діяльність, що переважно забезпечує формування інтелектуальної активності, яка актуалізується у взаєминах з людьми, що забезпечує формування соціальної активності особистості (комунікативну активність) [200; 187; 169; 151; 152; 129; 125; 123].

Поняття «активність» походить з латинської й означає «діяльний, енергійний, ініціативний, діючий, життєвий». Саме такі характеристики є цінними особистісними утвореннями майбутніх фахівців у площині педагогічного впливу й взаємодії, адже активна особистість прагне до «живої участі» у всьому.

Активність тісно пов'язана з такими особистісними характеристиками, як характер, темперамент тощо, але не є вродженою рисою, тому може змінюватися з розвитком особистості й зміною соціального середовища, оскільки біологічна активність є чинником соціальної. В означеному контексті багатоаспектність цього поняття простежується в широкому спектрі позицій: біологічної – це пристосування до навколишнього середовища; фізіологічної – це регулятивна функція мозку; психологічної – це зміна поведінки й власних психічних властивостей; гносеологічної – це діяльнісне пізнання; педагогічної – це явище, що виявляється у прагненні до самостійної діяльності й у потребі проявляти самостійний вибір щодо оптимальних шляхів для досягнення окресленої мети [121].

На нашу думку, стан активності в діяльності, або активної діяльності, передбачає ефективність оволодіння майбутніми вчителями початкової школи культурологічною компетентністю й забезпечує продуктивність вияву студентами культурологічного досвіду.

Отже, можемо сформулювати певні положення, які є базовими в процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті стимулювання культурологічної активності (п. 1.3): активність особистості в опануванні культурологічної компетентності визначається через її діяльність культурологічного характеру; діяльність у

культурологічній площині – це важлива форма вияву активного ставлення особистості до оволодіння культурологічною компетентністю.

У зв'язку із цим культурологічна активність особистості виявляється у відповідній діяльності культурологічного характеру й здатності визначати ефективні засоби, прийоми й шляхи власної процесуальної поведінки такої діяльності. Тому діяльнісно-операційний сегмент культурологічної компетентності відображає динаміку культурологічної активності як компонента досліджуваного явища.

Пріоритетним проявом діяльнісно-операційного критерію є потреба й інтерес до розширення культурологічного багажу з метою його інтеграції у фахово орієнтований інструментарій і наявний культурологічний досвід. Зауважимо, що в умовах нестачі інформації пошукова активність особистості спрямована на зміну локальних навчальних ситуацій: передбачуваних і тих, що характеризуються відсутністю програми прогнозування власних дій.

Отже, позиціонуємо пізнавальну, або інтелектуальну, діяльність як базову в діяльнісно-операційному критерії культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Її можна розглядатися як одну з форм культурологічної активності, зумовлену культурологічною спрямованістю, готовністю й обізнаністю. Оскільки інтелектуальна активність, на думку Д. Богоявленської, є найважливішою характеристикою креативності особистості або творчого потенціалу [15], то інтелектуальна культурологічна активність слугує базовою передумовою формування культурологічної самодостатності на засадах продуктивності.

У контексті досліджуваної проблеми діяльність – це особливий стан культурологічної активності особистості майбутнього вчителя початкової школи в розвитку культурологічного потенціалу в практичній площині й формування культурологічного досвіду. Спираючись на зазначене вище, шляхи формування культурологічної активності за умови актуалізованого діяльнісно-операційного складника – це залучення студентів до активної діяльності, стимулювання мотиваційно-потребового механізму впливу на особистість

майбутніх учителів початкової школи, заохочення до самовдосконалення [121].

Відповідно до цього пріоритетним завданням є формування в студентів фахових практичних характеристик, тобто вмінь, навичок і здатностей, що є алгоритмічно-логічним продовженням засвоєних на попередніх етапах знань професійного становлення. Тому, на нашу думку, основою діяльнісно-операційного критерію культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є вміння й навички культурологічного характеру.

Із метою уточнення сутнісно-змістової характеристики діялісно-операційного критерію сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи зосередимо увагу на зіставленні культурологічних умінь з методами культурологічного дослідження (В. Розін). Цей підхід дозволяє порівняти структуру культурології як наукової галузі з методами культурологічного дослідження: збір і теоретичне осмислення емпіричного матеріалу, зіставлення культурних, етнічних та історичних феноменів тієї чи тієї епохи; виокремлення й опис культурних парадигм; аналіз тенденцій і особливостей культурних феноменів як суперечливих ланок людської діяльності [83; 94; 113].

Ю. Рождественський зміст культурологічних умінь розкрив в аспекті проектування соціокультурних феноменів, процесів, формування оцінних суджень про функціонування суспільства і систематизації явищ культури [169]. Схарактеризовані й класифіковані Г. Настенко культурологічні вміння в педагогічному аспекті мають спільні ознаки із названими вище особливостями: розпізнавальні (спрямовані на виділення, відтворення, осмислення педагогічних фактів і явищ у контексті культури), оцінні (з позицій відповідності визначеній меті, заданим нормативам, інтересам, потребам, намірам особистості), перетворювальні (пошук і реконструкція різнопредметної інформації для розв'язання професійно-педагогічних завдань і проблем культуротворчого характеру), контрольно-коректувальні (аналіз культуровідповідної діяльності з метою отримання інформації, необхідної для коректування діяльності) [33; 94; 113].

Очевидно, що представлена вище класифікація культурологічних умінь певною мірою є універсальною й може широко використовуватись. Водночас в узагальненому вигляді культурологічні вміння майбутніх учителів початкової школи можна визначити як такі, що мають забезпечити: виокремлення, розуміння, аналіз і педагогічне осмислення майбутніми фахівцями явищ культури; визначення їх ролі у вихованні учнів початкових класів й усвідомлення їх місця у власному особистісному й професійному розвитку й подальшій професійній діяльності; оволодіння засобами й прийомами свідомого прийняття загальнолюдських і загальнокультурних цінностей, у тому числі й національних; критичного аналізу зразків культури з позиції професійної вживаності.

*Отже, діяльнісно-операційний критерій – це система умінь, навичок і здатностей до реалізації професійного потенціалу в професійній взаємодії на засадах загальнолюдських і загальнокультурних цінностей, які є базисом реалізації системи культурологічного інструментарію в практичній площині.*

Фактично цей критерій відображає ступінь сформованості здатностей майбутнього фахівця застосовувати набуті культурологічні знання, уміння й навички в педагогічній діяльності та характеризується володінням студентом досвідом у розбудові професійної комунікації за принципами культури в широкому і вузькому сенсах.

Діяльнісно-операційний критерій характеризується такими показниками: здатність будувати практичну діяльність із позицій культурологічно-компетентнісного підходів; здійснювати культурологічний аналіз соціально-педагогічних, соціально-культурних явищ у межах вирішення педагогічних завдань; уміння аналізувати культурологічний розвиток особистості молодшого школяра з подальшим його врахуванням у плануванні й реалізації власної діяльності; уміння розробляти культурологічно спрямовані навчально-виховні завдання й ситуації; здатність використовувати набуті знання світової й національної культури в практиці освітньої діяльності.

Відтак, подамо показниковий опис діяльнісно-операційного критерію за



рівнями сформованості культурологічної активності майбутніх учителів початкової школи (табл. 1.9).

Таблиця 1.9

**Рівні вияву культурологічної активності майбутніх учителів початкової школи за діяльнісно-операційним критерієм**

№ з/п	Рівні сформованості	Показники критерію
1.	<i>Адаптивно-підготовчий</i>	Несформованість культурологічних умінь і навичок оцінювання зразків мистецтв, перевага культурологічних дій і вчинків репродуктивного характеру, пасивність у використанні культурологічних знань; відсутність мотивації й потреби в реалізації вмінь толерантності в комунікації з учнями початкових класів; відсутність культурологічної орієнтованості у визначенні стилю педагогічної взаємодії, що негативно впливає на оволодіння культурологічною компетентністю.
2.	<i>Репродуктивний</i>	Шаблонність у визначенні мети й завдань культурологічної діяльності й потреба в консультативних діях; усвідомлення й розуміння норм культурологічної поведінки, яка проявляється в педагогічній взаємодії на гуманістичних засадах; недостатня сформованість процесуальних умінь щодо самостійного прийняття рішень у контексті професійно-педагогічної діяльності; уміння здійснювати культурологічну діяльність, проявляти морально-етичні норми в педагогічній взаємодії за умови корегування й консультування викладача; репродуктивне наслідування реалізації культурологічної компетентності в освітньому процесі й у комунікації з учнями початкових класів і потреба в консультуванні наставника.
3.	<i>Компетентісно-продуктивний</i>	Сформованість навичок планування й реалізації власної діяльності з позицій культурологічно-компетентісного підходів; наявність навичок інноваційної педагогічної діяльності на засадах загальнолюдських і загальнокультурних цінностей; уміння застосовувати нові способи і прийоми культурологічної поведінки, методи саморозвитку, орієнтовані на пізнання системи національних цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей культурологічної поведінки; здатність до розбудови міжособистісних культурологічних відносин у викладацько-студентському колективі й у площині взаємодії з учнями початкових класів; здатність привносити елементи загальної й національної культури в соціокультурне середовище.

*Рефлексивний критерій*

Проблема визначення ролі й місця явища рефлексії в культурологічній компетентності майбутніх учителів початкової школи вимагає поглибленого вивчення, оскільки існує суперечність між соціальним запитом на фахівця з високим рівнем готовності до «навчання протягом життя» на засадах системного й неперервного самоаналізу й критичного осмислення власного професійно-особистісного потенціалу та недостатньою теоретичною

розробленістю і методичною забезпеченістю процесу формування цієї здатності в частині фахової підготовки майбутніх спеціалістів.

У цьому контексті однією із сутнісних характеристик професійного становлення майбутнього педагога передусім є розвиток його особистості, оскільки це стимулювальний фактор фахового зростання, що, своєю чергою, характеризується рефлексивною динамікою, яка є наслідком критичного переосмислення власних ціннісних орієнтирів і набутого досвіду.

Як відомо, поняття «*рефлексія*» (лат. reflexio – звернення назад; англ. to reflekt upon – розмірковувати над) – це інтелект-діяльність людини щодо усвідомлення власної діяльності, самоаналіз думок, психічних переживань, пережитих моментів, учинків, дій; самопізнання, що веде до розкриття духовного світу людини; психічна здатність, психічний процес і особливий психічний стан [163; 86].

На нашу думку, розвиток рефлексивних здібностей взаємопов'язаний із психологічним поступом особистості, і саме вони забезпечують передумови для самокореляції, що передбачає: здатність людини генерувати й аналізувати власну думку й підпорядковувати її досягненню мети; пошук нового знання, що забезпечує процес самопізнання; аналіз процесу мислення й контроль за розумовими стратегіями розмежування і диференціації явищ і причин, які лежать усередині й поза суб'єктом (Т. Разіна) [163].

Отже, рефлексія є властивістю людини й функціонує як аналіз суб'єктом власного психічного стану і спрямована на його самовдосконалення, тому слугує механізмом розвитку особистості, сприяючи усвідомленому виконанню всіх видів діяльності. Особливістю цього механізму в процесі навчання майбутніх учителів є його інтелектуальна спрямованість (на усвідомлення знань, способів дій, оволодіння вміннями планування й самоорганізації), а рефлексивні вміння за умови їх трансформування в професійну рису вчителя і набуття нею педагогічно спрямованого характеру стають рефлексивно-педагогічними вміннями.

Відзначимо, що вчені педагогічну рефлексію потрактовують як:

усвідомлення, критичний аналіз і окреслення шляхів продуктивного саморозвитку в педагогічній сфері (Г. Коджаспірова) [92]; реалізацію особистості вчителя в межах моделі «діяльність – спілкування – особистість» (Л. Мітіна) [128]; рефлексивні вміння, які визначаються особливостями вчительської праці (Ф. Гоноболін, Л. Кондрашова, В. Сластьонін); механізм корегування професійних дій у педагогічному спілкуванні й здатність до критичного переосмислення власного досвіду (Л. Гапоненко, М. Вислогузова) [27]; здатність змінювати свою діяльність, ураховуючи думку учнів («я очима інших») (А. Маркова) [125]. У цьому контексті зміст перцептивно-рефлексивних властивостей учителя розкривається через відчуття: тих об'єктів навколишньої дійсності, які викликають в учнів найбільший емоційний відгук; тих змін, які відбуваються в особистості під дією педагогічного впливу; тих недоліків і переваг власної діяльності, які виявляються у взаємовідносинах з учнями (Н. Кузьміна) [103]. За таким підходом і ознакою самоаналізу, рефлексія – це самоаналіз діяльності вчителя, який ґрунтується на загальновизнаних закономірностях і принципах педагогічної діяльності [128].

Ми погоджуємось із таким баченням і вирізняємо рефлексивні вміння як базові й необхідні для вчителів початкової школи в активізації процесів саморозвитку й здатності самовдосконалюватись у професійному полі культурологічного виміру. Ці складні процеси вимагають від майбутніх учителів початкової школи системної самостійної та спеціально організованої роботи над формуванням і розвитком рефлексивної здатності в процесі професійної підготовки. Тому майбутній фахівець у форматі «саморефлексивного навчання» має стати «рефлексивним практиком», суттєвими ознаками чого є: зв'язок із професійною біографією; усвідомлення суб'єктивних теорій як умови навчання; порівняння наукових теорій із власними; рефлексивний аналіз навчального процесу інших учителів; емоційне сприйняття; переосмислення власного досвіду з метою самовдосконалення [235, с. 9]. Вважаємо, що ключовою характеристикою цих позицій має бути вміння об'єктивно аналізувати й оцінювати власні дії з метою усунення

недоліків у роботі й підвищення рівня власної професійної компетентності, що є основою розвитку професійної майстерності в культурологічному сегменті. Тож рефлексивні вміння вчителя є особистісно-інтегрованим утворенням, яке містить комплекс знань, умінь, здатностей, які актуалізуються спеціальними діями, спрямованими на виявлення, аналіз і узагальнення суттєвих ознак педагогічного процесу з метою самостійного здійснення його якісних змін [125; 128].

Отже, рефлексія вчителя початкової школи в процесі опанування культурологічної компетентності має містити усвідомлення себе як дієвого й ефективного суб'єкта діяльності (чітка зорієнтованість дій на означені цілі, компоненти діяльності, оптимальні шляхи підвищення ефективності праці), яке базується на особистісних характеристиках, здібностях, аналізі культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності й активності як процесів, що виявляються в освітньому середовищі (учні, колеги, батьки, керівництво).

Спираючись на зазначене вище й специфіку професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи, їхні рефлексивні вміння набувають актуалізації: у робочих колективних і групових ситуаціях; у прогнозуваннях перспективних дій, оцінюванні власної позиції, умінні оцінювати оптимальність означеного плану; в умінні адекватно сприймати й приймати себе, аналізувати чинників і факторів своїх вчинків, усвідомленні результатів, у тому числі й помилок; у здатності прийняти позицію іншого, прояві емпатії, усвідомленні причин діяльності інших суб'єктів педагогічної взаємодії, аналізі ситуацій щодо власних дій у ставленні до інших, оцінюванні своїх характеристик у динаміці, прогнозуванні подальших стратегій.

У контексті досліджуваної проблеми здатність до управління емоціями, яка виявляється у прагненні привести власну емоційну поведінку у відповідність до культурних норм, часто пов'язується із рефлексією (П. Блонський, В. Верховинець, Л. Масол, Г. Побережна та ін.). Деякі дослідники розглядають цей тип рефлексії як механізм взаєморозуміння,

осмислення особистістю того, якими засобами й чому вона справила те чи те враження на іншу особистість [48, с. 250]. Отже, рефлексія перебуває в тісній взаємозалежності з такими особистісними властивостями, як емоції, почуття, мислення, сприймання, пізнання, воля й дія, що сприяє високому рівню творчого сприйняття мистецтва, культури загалом.

Таким чином, здатність до емоційної рефлексії можна вважати базовою характеристикою культурологічної компетентності особистості й результатом навчальної діяльності під час розв'язання культурологічних завдань.

Спираючись на зазначене вище, рефлексія керує емоційно-вольовою активністю майбутніх учителів початкової школи корегує її, що дає змогу наскрізно й свідомо впливати на ефективне розгортання процесів мотиваційно-ціннісної, когнітивної, діяльнісно-операційної активності у напрямі до компетентісно продуктивного рівня сформованості культурологічної самодостатності, що передбачає усвідомлення того, як особистість сприймається іншими. Очевидно, що процес «самозанурення» ініціюється певними особистісними механізмами, які слугують так званими імпульсами: мотиви і потреби, знання й розуміння про значущість рефлексії й причиново-наслідкові зв'язки між рефлексивними процесами й відповідними діями.

Отже, для повноцінної рефлексії людина має володіти прийомами самопізнання (самоконтроль, самооцінювання, самоаналіз тощо), ефективність яких буде пов'язана з якістю імпульсів (мотивів, цінностей тощо). У площині нашого дослідження рефлексивний складник культурологічної компетентності майбутніх фахівців є процесом усвідомлення себе активним суб'єктом культурологічної діяльності, що виражається в прагненні та здатності до самооцінювання, самоаналізу, самокореляції всього власного культурологічного інструментарію й культурологічного матеріалу, а також в умінні адекватно оцінювати рівень власної культурологічної компетентності.

У зв'язку із цим можемо схарактеризувати культурологічну рефлексію майбутніх учителів початкової школи як складне психологічне явище, головним аспектом прояву якого є здатність вивчати власну культурологічну

спрямованість, готовність до реалізації культурологічного потенціалу, культурологічну активність із метою аналізу й оцінювання вказаних вище елементів на засадах критичного осмислення для особистісного саморозвитку й самовдосконалення.

Із метою розвитку цього аспекта досліджуваного феномену можемо зазначити такий алгоритм дій: здійснювати аналіз власних вчинків (дії в межах освітньої діяльності, аналіз нестандартних ситуацій різного рівня складності, прийняття важливих рішень); самооцінювати себе зі сторони (як я діяв, як я виглядав в очах інших, чи була можливість діяти ефективніше, чи наявний досвід є позитивним, який мені знадобиться в майбутній роботі); проводити аналіз кожного навчального дня (зосереджувати увагу на негативних епізодах й оцінювати їх із позицій зовнішнього експерта; перевіряти й уточнювати, корегувати свої уявлення про інших; делегувати іншим можливість оцінити дії всіх суб'єктів взаємодії – ситуації, поразки, невдачі під час виконання роботи, щоб зрозуміти колегіальними зусиллями, чому отримано той чи той результат незалежно від того, є він позитивним чи негативним).

*Отже, у цьому розумінні рефлексивний критерій є важливим наскрізним вимірювальним інструментом культурологічної компетентності особистості в її актуалізації через самоспонування механізмів внутрішньої активності (вольових дій), мотивів, потреб і цінностей, які в процесі культурологічної діяльності стають особистісно значущими і більшою мірою відображають рівень сформованості культурологічної самодостатності.*

За рефлексивним критерієм сформованість культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначається такими показниками, як здатність оцінювати й аналізувати власні культурологічні знання, уміння й навички; здатність здійснювати самодіагностику власної культурологічної діяльності; здатність корегувати власні недоліки в частині культурологічної компетентності; здатність самостійно розвивати культурологічний потенціал; здатність до саморегуляції, самовдосконалення, саморозвитку.

Узагальнюючи зазначене вище, можемо стверджувати, що вчитель початкової школи, який володіє культурологічною компетентністю, має реалізовувати рефлексивні вміння в таких напрямках: по-перше, у процесах самокорекції й саморозвитку емоційно-вольової сфери; по-друге, в оволодінні системою ціннісних орієнтацій і позитивним мотиваційно-потребовим інструментарієм професійно-особистісних характеристик; по-третє, в усвідомленні значущості й шляхів опанування професійно-фахового і культурологічно-знаннєвого потенціалу і досвіду; по-четверте, у формуванні здатності самореалізовуватись в умовах культурологічно орієнтованого середовища; по-п'яте, у здатності до самовизначення, самооцінювання, самоконтролю власних результатів культурологічної діяльності.

Рівневий вияв культурологічної самодостатності за рефлексивним критерієм подано в табл. 1.10.

Таблиця 1.10

### Рівні вияву культурологічної самодостатності майбутніх учителів початкової школи за рефлексивним критерієм

№ з/п	Рівні сформованості	Показники критерію
1.	<i>Адаптивно-підготовчий</i>	Фрагментарні вияви рефлексивного мислення й необ'єктивне самооцінювання поведінкових реакцій у культурологічній діяльності, відсутність мотивації до самовдосконалення й самооцінювання, епізодичний характер бажання здійснювати рефлексію, відсутність інтересу до саморозвитку й самоосвіти, відсутність потреби розв'язувати культурологічні завдання на основі рефлексивного аналізу. Рефлексивні вміння виявляти й відображати можливості суб'єктів культурологічного впливу (учнів початкових класів) частково сформовані. Рефлексивні дії відзначаються епізодичною сформованістю вмінь самопізнання, самоаналізу, неповним відображенням власного ставлення до культурологічної діяльності.
2.	<i>Репродуктивний</i>	Наявність інтересу до саморозвитку й самоосвіти, бажання розв'язувати культурологічні завдання на основі рефлексії; позитивне ставлення до культурологічної діяльності вчителя початкової школи; достатня сформованість рефлексивної здатності виявляти й відображати можливості культурологічного впливу на суб'єктів педагогічної взаємодії (учнів початкових класів); послідовність рефлексивних дій; достатньо сформовані вміння самопізнання, самоаналізу, здатність здійснювати аналіз власного ставлення до культурологічної діяльності.
3.	<i>Компетентісно-продуктивний</i>	Усвідомлене визнання себе повноцінно-самодостатнім суб'єктом культурологічної діяльності; зацікавленість у самооцінюванні, самоаналізі, самокореляції культурологічних дій; наявність стійкого бажання самостійно здійснювати добір культурологічного матеріалу й розв'язувати культурологічні завдання; уміння вивчати передовий

*Продовження таблиці 1.10*

		педагогічний досвід і трансформувати його у власній культурологічній діяльності; постійне прагнення до самовдосконалення, здатність самостійно визначати рівень власної культурологічної компетентності; стійка потреба виявляти культурологічний потенціал у суб'єктів культурологічного впливу (учнів початкових класів); рефлексивні дії відзначаються послідовністю, творчим підходом до розв'язання виявлених проблем; сформованість умінь самопізнання, самоаналізу, відображення власного ставлення до культурологічної діяльності й культурологічного самозростання
--	--	---

Відтак, майбутній учитель початкової школи, який володіє культурологічною компетентністю, по-перше, має стійко розвинену й самостійно керовану емоційну сферу, яка спонукає до виявлення оптимальних вольових дій у напрямі систематичного збагачення культурологічного досвіду (емоційно-вольовий критерій); по-друге, характеризується системою ціннісних орієнтацій і стійкою професійно-особистісною мотивацією до неперервного культурологічного розвитку (мотиваційно-ціннісний критерій); по-третє, володіє професійно-фаховим і культурологічним знаннєво-пізнавальним інструментарієм (когнітивний критерій); по-четверте, відзначається сформованістю здатності самореалізовуватись в умовах культурологічно орієнтованого освітнього й професійного середовища (діяльнісно-операційний); по-п'яте, він здатен до рефлексії й саморозвитку, до оцінювання власних результатів культурологічної діяльності (рефлексивний критерій).

### **Висновки до першого розділу**

У розділі представлено результати теоретичного аналізу, які дали можливість констатувати, що наукова розробленість теми дослідження конкретизується обґрунтуванням культурологічного контексту професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах культуротворчого естетико-розвивального середовища; проблеми готовності здобувачів освіти до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів; культурологічного напрямку формування мовної особистості як реалізації культурно-історичного знання суспільства; професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців шляхом підсилення комунікативно-стратегічного,



методологічного, організаційного, інформаційного, мовленнєвого, соціокультурного складників тощо.

У розділі з'ясовано стан вітчизняної практики щодо розв'язання досліджуваної проблеми із залученням різних груп джерел (освітньо-професійні програми підготовки майбутніх учителів початкової школи вітчизняних ЗВО педагогічного профілю, офіційні сайти ЗВО, практично-методичний доробок педагогів-науковців тощо). Результати аналізу засвідчили часткове розв'язання проблеми в окремих сегментах: фрагментарне використання культурологічного потенціалу дисциплін загального і професійного циклів нормативного та частково вибіркового блоків навчальних планів; інтеграція інтерактивних технологій у процес оволодіння культурологічними знаннями, вміннями, навичками; застосування проєктної діяльності («Тьюнінг», «Навчаємось разом», «Європейські антитоталітарні практики», «Web-мультимедіа «Фребельпедагогіка», «Web-мультимедіа «Історія педагогіки», Erasmus+ тощо), яка реалізується засобами цифрових технологій із метою налагодження в дистанційному форматі культурно-комунікативних зв'язків; залучення студентів до культурно-масової, мистецько-творчої, культурно-просвітницької діяльності; впровадження положень Болонського процесу шляхом розбудови академічної мобільності студентів і викладачів та кореляції вітчизняних освітньо-професійних програм шляхом наповнення їх культурологічним змістом.

За результатами наукових розвідок у царині людинотворення – філософії, соціології, культурології, психології, педагогіки, визначено, що філософський і психолого-педагогічний контексти трактування поняття «культурологічна компетентність особистості» відображають взаємозв'язок низки підсистемних категорій феномену, що утворюють самостійну функціональну систему, яка містить такі компоненти: морально-етичну культуру; систему духовних цінностей; знання про культуру в широкому і вузькому розуміннях; здатність реалізовувати й транслювати в соціумі культурологічний (уроджений і здобутий) потенціал.

У розділі з позиції зумовленості розв'язання означеної проблеми системним характером професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи дефініювано базові поняття дослідження, які ґрунтуються на: специфіці освітньої галузі й професійної діяльності фахівців в умовах упровадження Концепції «Нова українська школа»; засадах державної культуровідповідної політики України і пов'язаного з нею чинного законодавства у сфері освіти; змісті трудових функцій, прав і обов'язків учителів початкової школи тощо.

Зокрема, *культурологічну компетентність майбутніх учителів початкової школи* визначено як поліаспектну здатність особистості сприймати, усвідомлювати, відтворювати, самостійно збагачувати культурологічний досвід у професійному полі на продуктивному рівні засобами відповідних знань про світову й національну культуру на засадах гуманістичних, загальнолюдських духовних цінностей. З'ясовано, що *діяльність науково-педагогічних працівників у напрямі формування культурологічної компетентності* – це процес успішного розв'язання проблемних навчальних ситуацій і поточних завдань, які мають культурологічний характер і спрямовані на гальмування культурної кризи в освітньому середовищі засобами педагогічного впливу. В контексті причиново-наслідкових зв'язків у процесі педагогічного впливу на здобувачів освіти уточнено, що *навчальна діяльність здобувачів освіти в процесі оволодіння культурологічною компетентністю* – це особлива форма пізнавальної й практичної активності, спрямована на культурний особистісний саморозвиток і підготовку до виконання професійних завдань та обов'язків у культурологічному полі із застосуванням відповідних знань, умінь і навичок.

Поліаспектність культурологічної компетентності конкретизовано структурною будовою, компоненти якої обґрунтовано відповідно до сутнісно-змістової характеристики базових понять дослідження, структури особистості та діяльності людини. Запропоновано розглядати культурологічну компетентність майбутніх учителів початкової школи в цілісності п'ятикомпонентного особистісно-професійного конструкту, зокрема: *культурологічної спрямованості* (здатність розуміти і приймати цілі та

завдання професійної діяльності в культурологічній площині на основі позитивного емоційного відгуку і успішних вольових зусиль з оволодіння досліджуваною компетентністю), *культурологічної готовності* (здатність виявляти стійку мотивованість і потребу бути ініціативним суб'єктом культурологічної діяльності), *культурологічної обізнаності* (поінформованість про зміст ціннісних професійних і культурологічних орієнтацій, знання про культуру у вузькому й широкому розуміннях і про механізми її актуалізації у практичній діяльності), *культурологічної активності* (здатність сприймати, транслювати, реалізовувати зразки і явища світової й національної культур і збагачувати відповідний досвід у суб'єкт-суб'єктній комунікації на засадах загальнокультурних і духовних цінностей), *культурологічної самодостатності* (здатність регламентувати власний культурологічний досвід на засадах рефлексії та критичного осмислення в напрямі неперервного саморозвитку й самовдосконалення).

Доведено, що культурологічно компетентний учитель початкової школи має стійко розвинену й керовану емоційну сферу, яка спонукає до виявлення оптимальних, культурологічно спрямованих вольових дій (*емоційно-вольовий критерій*); володіє системою культурологічних ціннісних орієнтацій і стійкою професійно-особистісною мотивацією (*мотиваційно-ціннісний критерій*); оперує професійно-фаховим і культурологічним знаннево-пізнавальним інструментарієм (*когнітивний критерій*); відзначається здатністю самореалізовуватись в умовах культурологічно орієнтованого освітнього й професійного середовища (*діяльнісно-операційний критерій*); характеризується здатністю до рефлексії, саморозвитку й оцінювання результатів культурологічної діяльності (*рефлексивний критерій*).

Спираючись на критеріально-показникові зв'язки, сутнісно-змістову характеристику культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, особливості її формування в процесі професійної підготовки, визначено рівні сформованості досліджуваного феномену: *адаптивно-підготовчий, репродуктивний, компетентісно-продуктивний*.

### Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П., Бабосов Є. М., Губерський Л. В. Духовне оновлення суспільства. Київ: Либідь, 1990. 197 с.
2. Анкерсмит Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков / пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова; под науч. ред. Л. Б. Макеевой. Москва: Идея – Пресс, 2003.
3. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы. *Психология формирования и развития личности*. Москва: Наука, 1981. С. 3–19.
4. Арнольдов А. И. Человек и мир культуры: введение в культурологию. Москва: Изд-во МГИК, 1992. 237 с.
5. Артемьева И. Н. Формирование методической культуры будущих учителей начальных классов в контексте вузовской подготовки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Великий Новгород, 2004. 172 с.
6. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2007. 526 с.
7. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1989. 323с.
8. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов (1997–2004 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2004. 254 с.
9. Бахов І. С. Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. внутр. справ. Київ, 2011. 20 с.
10. Бережная Т. Н. Формирование инновационной методической культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств. Ставрополь, 2010. 211 с.
11. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності. *Духовність особистості і сучасні стратегії виховання*: матеріали міжнародної наук.-практ.

конф. (Київ, 5–7 лютого 2006 р.). Київ: Фонд «Добро», 2006. 158 с.

12. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід в освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / за заг. ред. О. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 45–50.*

13. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 40 с.

14. Бігун Н. І. Феномен самодостатності особистості у класичній психології. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2017. Вип. 6 (51). С. 17–25.*

15. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. 172 с.

16. Богуш Ф. М. Культурологічна парадигма в спадщині В. О. Сухомлинського. *Педагогіка і психологія. Київ: Педагогічна преса, 2006. № 3. С. 5–12.*

17. Бойчук Ю. Д. Наукові підходи до педагогічних досліджень: монографія / за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків: Апостроф, 2013. 348 с.

18. Бойчук Ю. Д. Наукові підходи до педагогічних досліджень: кол. монографія / за заг. ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. С. 188–215.

19. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / ред. А. Ребер; пер. с англ. Е. Ю. Чеботарев. Москва: АСТ: Вече, 2003. Т. 1. 592 с.

20. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированого образования. Ростов-на-Дону: Булат, 2000. 351 с.

21. Боровик М. Г. Системно-культурологические основы изучения гуманитарных предметов в школе (на примере литературы): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 1997. 191 с.

22. Браніцька Т. Р. Конфліктологічна культура фахівців соціономічних

професій: технологія формування: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. 462 с.

23. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 552 с.

24. Ванюшкина Л. М. Образование в пространстве культуры: монография / за наук. ред. Е. Н. Коробкова. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2012. 458 с.

25. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. Вып. 10. С. 51–55.

26. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. Киев: Высшая шк., 1985. 175 с.

27. Вислогузова М. А. Подготовка учителя к творческой деятельности. Москва: Прометей, 1993. 70 с.

28. Вінник Т. О. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2016. № 8 (4). С. 58–62.

29. Вовк О. Р. Основні характеристики когнітивного компонента готовності студентів до гуманістичного вирішення ситуацій морального вибору. *Молодий вчений*. 2015. № 10 (2). С. 130–133.

30. Войтко В. І. Психологічний словник. Київ: Вища школа, 1982. 216 с.

31. Волченко О. М. Комунікативна компетенція майбутніх учителів іноземних мов у контексті теорії діяльності: зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. 2005. № 1. С. 40–46.

32. Всемирная энциклопедия: Философия / гл. научн. ред. А. А. Грицанов. Москва: АСТ, Минск: Харвест, Современный литератор, 2001. 1314 с.

33. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.

34. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций (из неопубликованных трудов) / под ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Б. М. Теплова. Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. 500 с.

35. Гаврілова Л. Науково-методологічні підходи до аналізу професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*: зб. наук. праць. 2015. Вип. 2. С. 7–16.

36. Галенко А. М. Культурологічна компетентність у структурі професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 4.

37. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2004. 376 с.

38. Гапончук Г. И. Формирование военно-педагогической направленности курсантов. Москва: ВПА, 1990. 76 с.

39. Гаркавенко Н. В. Самовиховання і саморозвиток майбутніх фахівців з вищою освітою. *Психологія саморозвитку особистості*: зб. наук. праць / за ред. Н. В. Чепелевої, Я. Ф. Андрєєвої. Чернівці–Київ, 2016. С. 179–192.

40. Герасимова О. І. Рефлексивні вміння як форма теоретичної діяльності майбутнього вчителя, спрямованого на самопізнання. URL: <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/iew> (дата звернення: 21.01.2020).

41. Герчанівська П. Е. Культурологія: навч. посіб. для дистанційного навчання / за ред. В. І. Панченко. 2-ге вид., випр. і доп. Київ: Університет «Україна». 2006. 323 с.

42. Гладких В. Г., Емец М. С. Формирование профессионально-педагогической готовности бакалавра технологического образования как научная проблема. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2011. № 2 (121). С. 133–139.

43. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: монографія. Київ: Вища шк., 2010. 407 с.

44. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург: Питер, 2000. С. 256–269.

45. Головіна О. Фінська підтримка реформи: що має змінитись в українській

освіті. URL: <https://nus.org.ua/articles/navchayemos-razom-finska-pidtrymka-reformy-ukrayinskoji-shkoly> (дата звернення: 26.02.2020).

46. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ: Либідь, 1997. 375 с.

47. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

48. Горбенко С. С. Розвиток гуманістичного виховання учнів засобами музики (XX – поч. XXI ст.): монографія. Київ: Кафедра, 2015. 407 с.

49. Городов П. Н. Оптимизация процесса воспитания в высшей школе. Москва: ВПА, 1990. С. 9–17.

50. Гречаник Н. І. Діяльнісно-операційний критерій культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Colloquium-journal*. 2020. № 5 (57). Część 3. P. 41–43.

51. Гречаник Н. І. До питання про структуру культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Фактори розвитку педагогіки і психології в XXI столітті: матеріали всеукраїнської наук.-практ. конф.* (Харків, 12–13 червня 2020 р.). Харків, 2020. С. 36–40.

52. Гречаник Н. І. До сутнісної характеристики формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19. Т. 1. С. 78–81.

53. Гречаник Н. І. Емоційно-вольові основи культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. Вип. 1 (95). С. 169–179.

54. Гречаник Н. І. Квінтесенція складових культурологічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*. 2020. Вип. 2 (180). С. 84–90.

55. Гречаник Н. І. Мотиваційно-ціннісна складова культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник ГНПУ ім. О. Довженка*. 2020. Вип. 1/42. С. 113–121.

56. Гречаник Н. І. Нормативно-регулятивний аспект формування



культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 67. Т. 1. С. 166–172.

57. Гречаник Н. І. Про когнітивні процеси у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 23. Т. 1. С. 101–105.

58. Гречаник Н. І. Рефлексія у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 2. С. 127–134.

59. Гречаник Н. І. Стан дослідженості проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи: вітчизняний досвід. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 71. С. 84–89.

60. Гречаник Н. І. Філософський аспект культурологічної компетентності особистості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. Вип. 10 (94). С. 130–141.

61. Гриньова В. М. Система знань майбутнього вчителя. *Проблеми сучасного мистецтва і культури: Педагогічні, мистецтвознавські та культурологічні аспекти сучасного суспільства*: зб. наук. праць. Харків: Каравела, 1998. 60 с.

62. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2000. 416 с.

63. Гриньова В. М. Педагогічна культура майбутнього вчителя. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи*: монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 234–251.

64. Грицик Н. Діагностика сформованості культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (2). С. 7–12.

65. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди: сайт університету. URL: <https://phdpu.edu.ua/mizhnarodna-spivpratsya>. (дата звернення: 23.02.2020).

66. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87. Дата оновлення: 16.08.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show> (дата звернення: 17.10.2019).

67. Дермельова Н., Ночовка О. Шляхи формування мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10. Ч. 3. С. 162–167.

68. Деятельностный подход в психологии. URL: [dic.academic.ru\dic.nsf\psihologic](http://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic)

69. Додонов Б. И. В мире эмоций. Киев: Политиздат Украины, 1987. 140 с.

70. Долинський Б. Т. Системний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до науково-дослідницької діяльності. *Наука і освіта*. 2011. № 8. С. 50–52.

71. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во Бел. ун-та, 1976. 175 с.

72. Ефремова Т. Ф. Современный словарь русского языка три в одном: орфографический, словообразовательный, морфемный: около 20 000 слов, около 1200 словообразовательных единиц. Москва: АСТ: Астрель, 2010. 699 с.

73. Жорнова О. І. Теоретико-методологічні засади формування культуротворчості студентів університетів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2007. 520 с.

74. Зеер Е. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

75. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

76. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная

компетентность человека. *Высшее образование сегодня*. 2005. № 11. С. 14–20.

77. Зінчина О. Б., Клименко Г. Т., Кудрявцев О. Ю. Курс лекцій з дисципліни «Соціологія» (для студентів усіх курсів усіх напрямів підготовки та форм навчання). Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків, 2015. 174 с.

78. Зязюн І. А. Эстетичні засади розвитку особистості. Мистецтво розвитку особистості: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. С. 14–36.

79. Зязюн І. А. Людина в контексті гуманітарної філософії. *Професійна освіта : педагогіка і психологія: українсько-польський журнал* / за ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш. Ченстохова; Київ: Видавництво Вищої Педагогічної школи у Ченстохові, 1999. Вип. 1. С. 323–333.

80. Изард К. Э. Эмоции человека. Москва: Директ-Медиа, 2008. 954 с.

81. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / пер. с нем. Москва: Педагогика, 1991. 240 с.

82. Ипполитова Н. В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: монография / Н. В. Ипполитова, М. А. Колесников, Е. А. Соколова. Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2006. 236 с.

83. Каган М. С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. Москва: Политиздат, 1974. 328 с.

84. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2005. 20 с.

85. Карасик В. И. Языковая кристаллизация смысла (лингвокультурные концепты, лингвокультурные модусы): монография. Москва: Гнозис, 2010. 351с.

86. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

87. Кашуба И. В. Роль эмпатии как составляющего компонента целостной человеческой культуры. *Образование в XXI веке. Кн. 2. Психолого-*

*педагогические аспекты развивающего образования*: материалы всероссийской научной заочной конференции. Тверь: ТГТУ, 2001. 112 с.

88. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості. Київ: Либідь, 2007. 256 с.

89. Киссель М. Теория ценностей. Большая Советская Энциклопедия. URL : <http://bse.sci-lib.com/article120491.html> (дата звернення: 05. 04.2019).

90. Климов Е. А. Психологическая подготовка к профессии, специальности. Энциклопедия профессионального образования / под ред. С. Я. Батышева. Москва: Ассоциация «Профессиональное образование» РАО, 1999. Т. 2. 432 с.

91. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2014. 325 с.

92. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога. Москва: Издательский центр «Академия», 1994. 147 с.

93. Колесник Н. Є. Культурологічний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів. *Андрогогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання*. 2014. Вип. 5. С. 106–111.

94. Коляда М. Використання діяльнісного підходу при формуванні інформаційної культури майбутніх економістів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 1. С. 46–58.

95. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / під заг. ред. О. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

96. Кондрацька Л. А. Художня епістемологія культури у вимірі педагогіки: монографія. Тернопіль: Богдан, 2002. 408 с.

97. Кононенко Б. И., Болдырева М. Г. Культурология (альбом схем): учеб. пособ. Москва: Щит-М, 1998. 112 с.

98. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів

щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах: затв. наказом М-ва юстиції України від 16 червня 2015 року № 641 (у ред. наказу від 29.07.2019 № 1038). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1038729-19> (дата звернення: 14.11.2019).

99. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/prviddil/1312/1390288033/141467279> (дата звернення: 17.11.2019).

100. Кравченко-Дзондза О. Е. Компетентнісна парадигма підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал* / ред. кол.: Н. Примаченко (гол. ред.), Н. Скотна та ін. 2017. № 10 (153). С. 84–90.

101. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи. *Трибуна*. 2001. № 5–6. С. 5–7.

102. Крылова Н. Б. В ожидании недоктринерской доктрины. Размышление культуролога. *Народное образование*. 2000. № 2. С. 267–271.

103. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 117 с.

104. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и категории ее оценки. *Методы системного педагогического исследования: учеб. пособ.* Л.: Изд-во «Ленинград», 1980. С. 7–45.

105. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 486 с.

106. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. Київ: Знання-Прес, 2003. 418 с.

107. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 348 с.

108. Кучай Т. Система професійної підготовки вчителів початкових класів в

університетах Японії до морально-етичного виховання учнів. Черкаси: Чабаненко Ю. А, 2014.

109. Кучай Т. П. Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2010. 20 с.

110. Кучай Т. Самодостатність особистості у контексті концепції освіти дорослих. *Педагогічний часопис Волині*. 2019. № 2. С. 20–27.

111. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2002. 37 с.

112. Левенець А. Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 20 с.

113. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании. URL : [www.school21.000.ru](http://www.school21.000.ru)

114. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. *Вопросы философии*. 1996. № 3. С. 15–27.

115. Лисенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 125–132.

116. Логинова Н. А. Биографический метод в свете идей Б. Г. Ананьева. *Вопросы психологии*. 1986. № 5. С. 105–112.

117. Лоос В. Г. Психологическая классификация профессий для целей профессиоальной ориентации школьников. *Вопросы психологии*. 1974. № 5. С. 121–129.

118. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. Київ: Центр «Магістр S» Творчої спілки вчителів України, 1996. 256 с.

119. Людина в сучасному світі: підручник для 11 кл. / Р. А. Арцишевський, С. О. Боднарук, С. С. Возняк та ін. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 1997. 224 с.

120. Макаренко В. І. Формування фахових компетентностей майбутніх

лікарів у процесі природничо-наукової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральноукр. держ. пед. ун-т. Полтава, 2017. 269 с.

121. Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 667 с.

122. Малинка Ю. Г. Толерантність як результат міжкультурної комунікації в умовах глобалізації. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія*. 2012. № 2. С. 123–127.

123. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 82–88.

124. Маркова Н. Г. Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2008. № 84. С. 156–162.

125. Маркова Н. Г. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.

126. Маслоу А. Психология бытия / перев. с англ. Москва, Киев: Refl-book, Ваклер, 1997. 304 с.

127. Миронов В. В., Иванов А. В. Онтология и теория познания: учебник. Москва: Гардарики, 2005. 447 с.

128. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва: Флинта, 1998. 236 с.

129. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития: учеб. пособ. Москва: Изд. центр «Академия», 2004. 320 с.

130. Митник О. Я. Теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 42 с.

131. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М.Ф. Степко. Київ: МОН, 2004. 24 с.

132. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. Киев: КШИ, 1980. 96 с.

133. Музальов О. Культурологічна підготовка учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 1. С. 69–78.

134. Муковіз О. П. Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: теорія та методика: монографія. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2016. 393 с.

135. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 255 с.

136. Національна рамка кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. Дата оновлення: 02.07.2020 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 15.08.2020).

137. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 15.09. 2019).

138. Нікуліна 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. Київ, 2018. 364 с.

139. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2001. Т. 2. 911 с.

140. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи бібліотека з освітньої політики* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 5–14.

141. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02: 13.00.04 / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2016. 551 с.

142. Онишків З. М. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості:



автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільській національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 36 с.

143. Осадченко І. І. Методологія дослідження професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті застосування сучасних технологій навчання. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2015. Вип. 38. С. 99–109.

144. Осьмак Т. В. Культурологічне виховання майбутніх педагогів: аксіологічний підхід. *Нова парадигма*. 2014. Вип. 123. С. 89–94.

145. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків: Основа, 2008. 128 с.

146. Палько І. М. Когнітивний компонент у структурі моделі формування міжкультурної толерантності у професійній підготовці соціальних педагогів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 4. С. 108–112.

147. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 44 с.

148. Панкратова О. Культурологическая компетентность учителей и ее формирование в системе взаимодействия ИПК ПРО и гимназии. № 65. URL: [www.pier.ulstu.ru/seminar/archive](http://www.pier.ulstu.ru/seminar/archive) (дата звернення: 04.05.2019).

149. Панкратова О. М. Культурологічна компетентність вчителів і її формування. URL: [www.pier.ulstu.ru/seminar/archive](http://www.pier.ulstu.ru/seminar/archive) (дата звернення: 08.02.2020).

150. Перець О. Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 2. С. 119–125.

151. Петровский А. В. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. Москва: Педагогика, 1989. 222 с.

152. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва: Политиздат, 1982. 255 с.

153. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. Москва: Наука, 1982.

154. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 576 с.

155. Популярна юридична енциклопедія / В. К. Гіжевський, В. В. Головченко, В. С. Ковальський та ін. Київ: Юрінком Інтер, 2002. 528 с.

156. Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 року № 1556-VII. Дата оновлення: 25.09.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show> (дата звернення: 10.10.2020).

157. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. Дата оновлення: 16.11.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show> (дата звернення: 12.10.2020).

158. Проблемы психологического изучения рефлексии. *Исследование речи, мысли и рефлексии: Серия «Психология»*. Алма-Ата, 1979. Вып. X. С. 6–13.

159. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

160. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: компетентнісний та інтегративний підходи: монографія / за наук. ред. Л. Я. Бірюк. Суми: Вінніченко М. Д., 2019. 382 с.

161. Професійний стандарт на професію «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти: Наказ Міністерства соціальної політики України від 10 серпня 2018 року № 1143. Дата оновлення: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show> (дата звернення: 05.09.2018).

162. Радул В. В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя. Кіровоград, 2000. 36 с.

163. Разина Т. В. Рефлексия в педагогическом мышлении, психология профессионального педагогического мышления / под. ред. М. М. Кашапова. Москва: Институт психологии РАН, 2003. С. 233–282.

164. Раскалінос В. Критерії, показники та рівні сформованості рефлексивної

компетентності майбутніх соціальних педагогів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121(2). С. 304–308.

165. Рацул О. А. Теоретичні і методичні засади управління конкурентоспроможністю ТНК. *Ринок цінних паперів України*. 2016. № 8. С. 63–68.

166. Рождественский Ю. В. Введение в культуроведение. Москва: Черо, 1996. 280 с.

167. Розин В. Е. К вопросу о культурологии, ее предмете и методе. *Социально-политический журнал*. 1993. № 3. С. 105–106.

168. Рубанець О. М. Когнітивна активність особистості. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2015. Вип. 9–0 (147–148). С. 99–107.

169. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 713 с.

170. Рудельсон Е. А. Неокантианское учение о ценностях (Фрейбургская школа). *Проблема ценности в философии*. Москва–Ленинград: Наука, 1966. С. 128–144.

171. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

172. Рудницька О. П. Українське мистецтво у полікультурному просторі: навч. посіб. Київ: Екс Об, 2000. 208 с.

173. Сабатовська І. С., Кайдалова Л. Г. Моделювання діяльності фахівця : навч. посіб. Харків: НФаУ, 2014. 180 с.

174. Савченко О. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя. *Шлях освіти*. 2003. № 7. С. 2–6.

175. Свідзинський А. В. Синергетична концепція культури. Луцьк, 2008. 696 с.

176. Світ, людина, суспільство: хрестоматія / упоряд. І. П. Арцишевська, Р. А. Арцишевський. Київ: Перун; Ірпінь, 1997. 399 с.

177. Семенов И. Н. Рефлексия в организации теоретического мышления и

саморозвиттии личности. *Вопросы психологии*. 1984. № 5. С. 169–171.

178. Симонов П. В., Ершов П. М., Вяземский Ю. П. Происхождение духовности. Москва: Наука, 1989.

179. Синельникова Л. Комплекс професійних компетентностей у проєкції на особистість філолога ХХІ століття. *Освіта Донбасу*. 2011. № 1 (144). С. 109–117.

180. Скляр П. П., Мальцева Т. Є., Нетьосов С. І. Інноваційні підходи та особливості в підготовці фахівців соціальної сфери: монографія. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. 150 с.

181. Слостенин В. А., Исаев И. Ф. и др. Педагогика: учебное пособ. Москва: Педагогика, 1997. 512 с.

182. Словник української мови: в 11 т. Київ: Наукова думка, 1970–1980.

183. Соколов Е. В. Основные идеи общей теории ценностей Р. Б. Перри. Проблема ценности в философии. Москва– Ленинград: Наука, 1966. С. 154–170.

184. Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 40 с.

185. Сорокіна Т. М. Розвиток професійної компетенції майбутнього вчителя засобами інтегрованого навчального змісту. *Початкова школа*. 2004. № 2. С. 110–114.

186. Стахів М. Соціокультурна мобільність як складова професійної компетентності педагога. *Молодий вчений*. 2017. № 3. С. 474–479.

187. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки: навч. посіб / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. Київ: Академвидав, 2005. 520 с.

188. Столяренко О. Філософсько педагогічний зміст формування ціннісного ставлення до людини. *Рідна школа*. 2001. № 3. С. 18–21.

189. Супрун М. О. Самовиховання особистості майбутнього фахівця в галузі державного управління: теоретико-практичний аспект. *Державне управління: теорія та практика*. 2014. Вип. 1. С. 114–124.

190. Сушенцева Л. Л. Проблема професійної мобільності у контексті

міждисциплінарного підходу. *Теорія і методика професійної освіти*. 2011. № 1. С. 3–11.

191. Талызина Н. Ф., Печенюк Н. Г., Хихловский Л. Б. Пути разработки профиля специалиста. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987. 176 с.

192. Твердохліб С. С. Когнітивний компонент у контексті формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 167. С. 216–221.

193. Теличко Н. Б. Системний підхід до формування професійної майстерності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*. 2018. Вип. 33. С. 190–192.

194. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка: сайт університету. URL: <http://tnpu.edu.ua/faculty/IPP/index.php>. (дата звернення: 21.02.2020).

195. Тивонюк І. Професійна компетентність вчителя – необхідна умова вдосконалення його педагогічної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та інші. Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. Вип. 1. С. 150–154.

196. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

197. Титова И. П. Об изучении и классификации профессий в целях профессиональной ориентации. Школа и выбор профессии. Москва, 1970. 198 с.

198. Ткаченко О. М. Формування етнопедагогічної компетентності вчителя початкових класів у контексті культурологічного підходу в освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 134. С. 17–21.

199. Тринчук О. Б. Особливості мотиваційно-ціннісної структури особистості. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. 2015. Т. 20. Вип. 2 (36).

Ч. 2. С. 201–207.

200. Узнадзе Д. Н. Общая психология / пер. с груз. Е. Ш. Чомахидзе; под ред. И. В. Имедадзе. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 413 с.

201. Устименко Л. М., Агеева С. О. Кроскультурні конфлікти в організації міжнародного туризму. *Культура і мистецтво у сучасному світі*. 2015. Вип. 16. С. 58–69.

202. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Київ, 1952.

203. Федій О. А. Методологічна компетентність майбутнього вчителя початкової школи: парадигмальний контент-аналіз. *Інноваційні педагогічні рішення у початковій освіті*: зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Федій. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава: Видавець Шевченко Р. В., 2018. С. 5–15.

204. Феллер В. В. Введение в историческую антропологию: опыт решения логической проблемы философии истории. Москва: КНОРУС, 2005. 672 с.

205. Философия: учебник для вузов / под общ. ред. В. В. Миронова. Москва, 2005. 344 с.

206. Философский словарь / сост. И. В. Андрущенко, О. А. Вусатюк, С. Л. Линецкий. Київ, 2006. 1040 с.

207. Філософія: підручник / за ред. Л. Г. Дротянко, В. І. Онопрієнко, О. А. Матехіної. Київ: НАУ, 2012. 348 с.

208. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голова редкол. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

209. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / за заг. ред. А. М. Богуш; Півд. наук. центр АПН України. Одеса: М. П. Черкасов, 2008. 271 с.

210. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. Москва: Республика, 1993. 447 с.

211. Херсонський державний університет, педагогічний факультет: сайт університету. URL: <http://www.kspu.edu/About/Faculty/FEElementaryEdu/stor> (дата

звернення: 18.02.2020).

212. Хижняк І. Теоретичне обґрунтування системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 1–2. С. 198–211.

213. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ: Магістр-S, 1998. 199 с.

214. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1999. 42 с.

215. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. Санкт-Петербург: Лань, 1997. 240 с.

216. Хуторской А. Деятельность как содержание образования. *Народное образование*. 2003. № 38. С. 107–114.

217. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

218. Цюняк О. П. Формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2015. 220 с.

219. Чепан М. Л. Етнопсихологічний дискурс глобалізації: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 104 с.

220. Чудновский В. Э. Воспитание способностей и формирование личности. Москва: Изд-во «Знание», 1986. 80 с.

221. Швейцер А. Культура и этика / пер. с немецкого Н. А. Захарченко, Г. В. Колшанского. Москва: Прогресс, 1973. 343 с.

222. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 233 с.

223. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний

педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 555 с.

224. Шевченко О. М. Культурологічний підхід у професійній підготовці студентів музичних училищ. автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2011. 23 с.

225. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей. Избранные произведения. Москва: Изд-во «Гнозис», 1994. 490 с.

226. Шпекторенко І. В. Поняття та структура феномену професійної мобільності державного службовця. *Університетські наукові записки*. 2007. № 4. С. 467–472.

227. Шпиталевська Г. Р. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 5. С. 349–359.

228. Шпиталевська Г. Р. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування у молодших школярів загальнокультурної компетентності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет». Ялта, 2013. 20 с.

229. Шумілова І. В. Критерії, показники та рівні сформованості загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний університет імені А. С. Макаренка*; редкол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. № 10 (54). С. 195–203.

230. Шумілова І. Ф. Питання формування загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя в історії педагогіки. *Проблеми сучасної педагогічної освіт. Педагогіка і психологія*, 2013. Вип. 39(4). С. 370–377.

231. Шурин О. І. Формування емпатійної культури майбутніх учителів початкових класів у фаховій підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2014. 20 с.

232. Юрченко Ю. А. Формирование культурологических учений у студентов



педагогического вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Адыгейский гос. ун-т. Майкоп, 2000. 21 с.

233. 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.

234. Hewstone M., Stroebe W., Stephenson G.M. (Eds). Introduction to social psychology: A European Perspective. Oxford: Blackwell, 2001. 752 p.

235. Martschinke S. Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende / S. Martschinke, B. Kopp, M. Hallitzky. Paradigma. 2007. № 1. P. 6–15. URL: [http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/2007\\_1.pdf](http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/2007_1.pdf)

236. Pedagogical Constitution of Europe. URL: <http://education-ua.org/ua> (дата звернення: 29.12.2019).

237. Rokeach M. The Nature of Human Values. N. Y.: Free Press, 1973.

238. Tuning Educational Structures in Europe. URL: <https://www.unideusto.org/tuningeu/what-is-tuning.html> (дата звернення: 15.02.2020).

239. Varela F.J. Principles of Biological Autonomy. Elsevier/North-Holland, New York, 1979. 306 p.

## РОЗДІЛ 2

### **ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ**

У розділі здійснено науково-педагогічний аналіз сучасних культурологічних тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі країн Західної Європи; схарактеризовано особливості реалізації культурологічного складника підготовки майбутніх учителів початкової школи в системі вищої педагогічної освіти країн Східної Європи; висвітлені теоретико-практичні основи формування досліджуваної здатності в системі вищої педагогічної освіти США та Японії.

#### **2.1. Сучасні тенденції формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі країн Західної Європи**

Упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст. в західноєвропейських країнах відбулися докорінні зміни в системі освіти загалом і в професійній підготовці вчителів зокрема. Одна з основних теоретичних ідей, що лежить в основі цих трансформацій, – це ідея «Європейського виміру в освіті» (European dimension in education), яка вперше була офіційно задекларована як напрям політики Європейської Економічної Співдружності в документі «Програма дій в освіті» (1976 р.). Суттєвим внеском у реалізацію зазначеної ідеї стали такі документи: Лісабонська стратегія розвитку Європи до 2010 року, «Педагогічні освіта і підготовка 2010», «Спільні Європейські принципи щодо компетентностей і кваліфікацій педагогів», «Зміцнення ролі вчителів у стрімкозмінному світі» (ЮНЕСКО, 1996), «Освіта й підготовка 2010 – Успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ» (2004), «Спільні європейські принципи щодо компетентностей і кваліфікацій педагогів» (2005).

Характерними ознаками європейського освітнього простору, який

Л. Пуховська вважає загальним духовним полем, є система спільних ціннісних орієнтацій, наявність інваріантної частини в змісті освіти, функціонування сучасних педагогічних технологій, а також поєднання традиційного й інноваційного навчання, що символізують досвід і зміни відповідно [55, с. 11].

Узагальнюючи положення міжнародних документів і наукових досліджень, сформулюємо основні сегменти європейського виміру в педагогічній освіті, які, насамперед, передбачають посилення культурологічних тенденцій у змісті професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема: «знання про Європу, в Європі та для Європи», освіта на засадах демократії, соціальної справедливості, поваги прав людини й посилення почуття європейської належності; опанування знань, необхідних для мобільності в полікультурному соціумі; сприяння розвитку демократичного громадянства на засадах боротьби з расизмом, ксенофобією, антисемітизмом, пізнання спільного і відмінного в культурній спадщині; розвиток відчуття європейської ідентичності, цінності європейської цивілізації; формування знань про співдружність, історію, культуру й економіку країн [1; 9; 55].

У руслі зазначених тенденцій у «Концепції європейської загальної обов'язкової освіти» (2002) [112] було задекларовано ідеї компетентнісного підходу зокрема обґрунтовано й рекомендовано до впровадження у професійний розвиток учителя в нових соціокультурних реаліях (висока кваліфікація, неперервне навчання, мобільність, партнерство) та описано ключові компетентності, з-поміж яких указано культурологічну компетенцію, або компетенцію із загальної культури й етики.

Варто наголосити, що в європейській педагогічній думці, на відміну від американської, поняття «компетентність» розглядається через характеристики діяльності. У центрі уваги дослідників перебуває питання щодо основних елементів діяльності, які мають бути виконані, щоб отриманий результат відповідав заданим вимогам.

Аналіз наукової літератури дав змогу сформулювати три основні позиції європейських учених щодо присутніх характеристик компетентностей учителя,

а саме: сукупність знань, уявлень і вмінь, яка може бути продемонстрована вчителем на певному рівні досягнень упродовж його професійного зростання (Дж. Гонзалес, Р. Вагінаар (Gonzalez J., Wagenaar R. [98])); здатність відповідати певному комплексу вимог на основі використання психосоціальних і мобілізаційних ресурсів у відповідних ситуаціях, а саме: комплексне використання системи загальних знань; когнітивні й практичні вміння; особистісні позиції – мотивація, ціннісні орієнтації, емоції тощо (С. Рушен, Л. Салганік (Rychen S., Salganick L. [148])); поєднання знань, умінь, ставлень, цінностей і особистісних характеристик, яке розвивається поетапно й уможливорює поведінку вчителя, що відповідає професійній ситуації (Б. Костер, Дж. Денгерінг (Koster B., Dengerink J. [114])).

Х. Хагер і Д. Макінтур (Hagger H., McIntyre D.) [99] наголошують, що важливо розрізняти «навчальні компетентності» і «вчительські компетентності»: перші зосереджені на педагогічній дії вчителя в шкільному класі, тому вони безпосередньо зв'язані з майстерністю вчителя; другі розглядаються в контексті більш широкого розуміння та сприйняття професіоналізму вчителя, відбиваючи багатогранність його ролі на різних рівнях – особистості, школи, місцевої громади, професійної сфери, які є вирішальними у визначенні компетентностей учителя, оскільки зв'язані з його готовністю до неперервного розвитку, інновацій, співробітництва тощо.

Саме до вчительських компетентностей, на нашу думку, належить досліджуване педагогічне явище. У цьому контексті німецький науковець Г. Ауернхаймер (G. Auernheimer) зазначає, що міжкультурна компетентність формується на основі професійної діяльнісної компетенції та є сукупністю аналітичних і стратегічних здібностей особистості, які розширюють її інтерпретаційні можливості під час міжособистісної взаємодії з представниками інших культур. Науковець наголошує, що формування міжкультурної компетентності починається із самоаналізу та критичної саморефлексії [79, с. 44].

М. Салмона, М. Партло, Д. Качинські, Д. Леонард (Salmona M., Partlo M.,

Kaczynski D., Leonard S.) особливої ваги надають формуванню досліджуваної компетентності в майбутніх учителів, оскільки це є запорукою успішного розвитку культурологічного феномену в молодого покоління, зокрема здатності особистості адаптуватися до конкретного соціокультурного середовища, в якому вони перебувають [149]. Змістові й процесуальні аспекти формування цієї компетентності в майбутніх учителів вивчають також Д. Дірдорф (Deardorff D.) [85], С. Фоулер, Д. Лендіс, Дж. Беннет (Fowler S., Landis D., Bennett J.) [93], Дж. Лехтонен (Lehtonen J.) [117], Б. Спітцберг, Г. Ченггон (Spitzberg B., Changnon G.) [151] та ін.

Зіставний аналіз цілей початкової освіти в західноєвропейських країнах дає підстави для висновку, що, починаючи з кінця 80-х років ХХ ст., серед різних методологічних підходів до розроблення змісту освітніх програм для початкової школи пріоритетні позиції займає концепція ліберального прагматизму, відповідно до якої навчальна програма цієї освітньої ланки розглядається як сукупність знань, умінь і навичок, відібраних переважно вчителем, який визнає унікальність особистості дитини і регулює процес передачі їй культурної спадщини.

У цілому науковці [1, с. 34] наголошують, що в країнах Європейського Союзу професії вчителя відводиться важлива роль, а сам педагог сприймається як інноватор, менеджер-організатор освітнього процесу, який вміє аналізувати власну професійну діяльність, володіє здатністю до налагодження комунікації та навчальної співдії, готовий до взаємодопомоги й підтримки.

У Педагогічній конституції Європи [138] визначено структурні складники змісту культурологічної компетентності, зокрема: соціокультурна мобільність, обізнаність ((само)-поінформованість), толерантність, емпатія, лідерство. Розглянемо більш детально вимоги до сформованості кожного зі складників досліджуваного феномену.

У наукових джерелах [125] *соціокультурна мобільність* розглядається як «квалітативна характеристика індивіда», яка об'єднує мотиваційну, інтелектуальну, психологічну, педагогічну й методичну готовність майбутнього

вчителя початкової школи до здійснення педагогічної діяльності у полікультурному дитячому освітньому середовищі.

Пріоритетні напрями реалізації європейської стратегії забезпечення соціокультурної мобільності майбутніх учителів затверджені у «Плані дій стосовно мобільності» (Action plan for mobility) (2000), в якому заплановано: визнання і демократизацію мобільності вчителів в Європі; підвищення мобільності вчителів і поліпшення умов для її забезпечення; запровадження відповідних форм фінансування. Практичні аспекти виконання цієї стратегії були визначені під час зустрічі міністрів освіти і представників європейських закладів вищої освіти в Саламанці (2001) та на Празькому саміті (2001). Серед вимог до соціокультурної мобільності вчителів задекларовані такі: здатність орієнтуватися в полігамній культурі різних народів світу й представників різних культур на основі визнання їхніх духовних цінностей; здатність вивчати іншу культуру, розуміти її, робити висновки для себе й не заперечувати культурні відмінності в духовному світі націй та етнічних груп; гнучкість під час розв'язання міжкультурних суперечок дітей [23].

Варто наголосити, що на сучасному етапі деякі університети Франції, Італії, Хорватії, Іспанії є учасниками проєктів Erasmus+, у межах яких відбувається розроблення програм з інтернаціоналізації вищої освіти, а також програм міждисциплінарних досліджень і культурного співробітництва, що сприяють участі майбутніх учителів у культурних і художніх проєктах, а також у наукових дослідженнях в усіх сферах, зокрема: мова і література, мистецтво, історія й суспільствознавство. У контексті соціокультурної мобільності наголошується також на важливості організації підготовки вчителів у співпраці з школами, місцевими освітніми органами й іншими зацікавленими сторонами [105].

Установлено, що кожній країні притаманні національні відмінності реалізації програм соціокультурної мобільності майбутніх учителів, зумовлені, насамперед, характером діяльності організацій, які координують ці програми, найбільш активними з яких є: UNESCO (United Nations Educational, Scientific

and Cultural Organization – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки й культури), EUROSTAT (Statistical Office of the European Communities – статистична агенція Єврокомісії), EURYDICE (дослідницька мережа європейських освітніх систем та європейської освітньої політики Еввідіка), DAAD (Deutcher Akademischer Austauschdienst – Німецька служба академічних обмінів) тощо.

Другим компонентом культурологічної компетентності є *обізнаність (поінформованість)* у сфері культури, яку дослідники характеризують як систему знань, уявлень і досвіду сприйняття власної культури, а також інших культур, що підтверджує здатність особистості здобувати новий культурний досвід [141]. У контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи визначено такі вимоги до змісту цього складника їхньої культурологічної компетентності: вона має відображати особливості прийняття рішень у різних культурних контекстах, тобто вчитель має оптимально адаптувати свої вчинки, погляди й рішення, щоб забезпечити досягнення позитивних результатів у міжкультурній взаємодії з дітьми.

З цим складником безпосередньо зв'язана *толерантність*, яка асоціюється, насамперед, із здатністю особистості використовувати моральні й політичні переваги в суспільстві за певних умов, а саме: відмінність (в особи завдяки її переконанням є певний особливий суспільний статус); важливість певного аспекту, який є предметом толерантного ставлення; протистояння (люди або групи навмисно допускають у діях чи судженнях неприпустиме); влада/повноваження: одна зі сторін має змогу, але не використовує своє становище для створення конфліктної ситуації [108].

Зміст зазначеного складника культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі країн Західної Європи передбачає не лише надання учням свободи вибору, а й створення можливості для збагачення їхнього досвіду через взаємодію з різноманітними культурами, налагодження гармонійних стосунків у шкільному колективі.

Формування толерантності в майбутніх учителів початкової школи

відбувається на основі концепції й ідеї полікультурної освіти, яка спрямована на їхню подальшу професійну діяльність у різноманітному дитячому середовищі з урахуванням особливостей психофізичного та інтелектуального розвитку школярів, а також специфіки етнічного, соціального, релігійного контекстів учнівських колективів і кожного учня зокрема. Г. Ауернхаймер стверджує, що на початковому етапі професійної підготовки майбутніх учителів необхідно формувати в них готовність визнавати відмінності між людьми та розвивати здатність до міжкультурного розуміння, діалогу й полілогу [79].

Вищезазначені складники культурологічної компетентності вчителів початкової школи тісно зв'язані з *емпатією*, яка в психологічній літературі інтерпретується як «ситуативно-когнітивно-афективний стан» [103]. Зміст цього сегмента досліджуваної здатності розробляється на засадах розширення повноважень і можливостей учнів (створення умов, у яких вони виступають творцями знань), ставлення до групи учнів як до єдиного цілого, суспільно справедливий контент, що спрямований на безпосередню протидію расистським стереотипам, а також іншим проявам нерівності через гносеологічну контекстуалізацію соціальних, економічних і культурних реалій [103]. Отже, розвиток емпатії в особистості сприяє створенню демократичного навчального середовища, в якому забезпечено рівні можливості, незалежно від раси, соціального й фінансового стану. Відповідно, вимога щодо формування цієї особистісної властивості як складника змісту культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є одним із засадничих положень в освітньому середовищі країн Західної Європи.

Ще одним складником досліджуваного феномену є *лідерство*. Вчитель постає як авторитет, що продукує думку в шкільній громаді, та як носій (культурних) цінностей, а відтак може впливати на досягнення учнів через створення позитивного культурної атмосфери в класі і через формування змістовних партнерських стосунків як у середовищі класу, так і школи [118]. Головними вимогами до цього складника культурологічної компетентності вчителя є вміння організовувати й управляти багатокультурним освітнім



середовищем на основі соціальної справедливості. Дотримання цієї вимоги зв'язане з переконаннями вчителя щодо культурних (етнічних) особливостей дітей, зумовлене міждисциплінарним змістом і практикою викладання вчителем матеріалу, який відображає загальні складні глобальні концепції та особливості розв'язання соціальних проблем у суспільстві, а також заохоченням учнів власним прикладом вчителя ставати відповідальним громадянином і здатним приймати соціально справедливі рішення [136].

Варто зазначити, що в країнах Західної Європи по-різному адаптуються положення і вимоги європейського законодавства у сфері реформування системи освіти загалом і підготовки майбутніх учителів на компетентнісних засадах зокрема, а відповідно, є відмінності у формуванні культурологічної компетентності вчителів початкової школи.

Розглянемо досвід окремих розвинених країн у зазначеній сфері. Велика Британія реалізувала власний національний підхід до модернізації професійної підготовки вчителів початкової школи з урахуванням загальноєвропейських інтеграційних тенденцій і процесів. Зокрема, в 1986 р. було затверджено «Концепцію компетентнісно орієнтованої освіти», яка була взята за основу національної системи розвитку кваліфікаційних стандартів, насамперед у педагогічній галузі, й отримала офіційну урядову підтримку. О. Волошина зазначає, що іншим важливим чинником модернізації організаційних і змістових засад професійної підготовки вчителів початкової школи й розвитку її культурологічного компонента, стала еволюція національної системи власне початкової освіти [9, с. 9].

Апологети культурологічної спрямованості підготовки вчителя початкової школи, прихильники полікультурної освіти у Великій Британії вважають, що провідне місце в його підготовці має належати дисциплінам, що зв'язані з культурою й загальною освітою. Розвиток культурологічної компетентності, зокрема поведінки і свідомості вчителя, вони розглядають як важливу освітню мету, яка має самостійне значення.

Теоретичні аспекти формування культурологічної компетентності та її

місце у педагогічній освіті Великої Британії вивчають Л. Молл, Е. Арнот-Хопфер (Moll L. C., Arnot-Hopffer E.) [125], М. Салмона, М. Партло, Д. Качинський, С. Леонард (Salmona M., Partlo M., Kaczynski D., Leonard S.) [149], В. Сіберг та Т. Мінік (Seeberg V. & Minick T.) [150], Р. Гомез (Gómez R.) [97]. Особливості оцінювання сформованості зазначеної характеристики фахівців висвітлено в працях К. Голланд (Holland C.), С. Тапа С. (Thapa S.), А. Тіман (Teemant A.) [155]. Серед вітчизняних дослідників основні напрями сучасної реформи вищої педагогічної освіти у Великій Британії досліджують Н. Авшенюк [2], О. Волошина [9], Є. Кіш [28], М. Лещенко [39], Н. Мукан [42], Н. Яцишин та ін.

Аналіз історико-педагогічних джерел дав підстави для висновку, що порівняно з іншими європейськими країнами, система професійної підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії сформувалася досить пізно: лише в 1798 р. в Лондоні було відкрито перший коледж з підготовки вчителів початкової школи. На сучасному етапі зміст професійного стандарту у Великій Британії розробляється відповідно до компетентнісного підходу. Усі засадничі документи, в яких представлено психолого-педагогічні та соціальні вимоги до вчителя початкової школи, (Стандарти кваліфікованого вчителя Англії й Уельсу, Стандарти базової педагогічної освіти Шотландії, Кодекс професійних цінностей Північної Ірландії) містять важливі культурологічні орієнтири і професійні цінності, зв'язані із соціокультурною підготовкою і діяльністю вчителя: повага до соціальних, культурних, мовних та релігійних особливостей кожного учня; толерантне й ефективне спілкування з їхніми батьками; власний приклад для учнів в утвердженні позитивних цінностей (довіри, поваги, чесності, відповідальності, толерантності, терпимості). Отже, в стандарті вчителя початкової школи у Великій Британії задекларовано аксіологічні настанови на виконання духовної місії вчителя початкової школи в суспільстві, визначено основні вектори реалізації його культурологічної компетентності.

Структура навчальних програм підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії містить такі компоненти: курс основного предмета, який є

тотожним спеціальній підготовці в українських закладах вищої освіти; загальноосвітній курс, у межах якого опановуються основні предмети Національного навчального плану шкільної освіти, що в основному відповідає загальному циклу в навчальних планах українських університетів; педагогічний курс, який можна порівняти з професійним циклом дисциплін у підготовці майбутніх учителів в Україні; практика в школі [42, с. 112]. У результаті аналізу відповідних нормативно-правових документів і наукових праць [9; 42; 55], з'ясовано, що вчитель початкової школи має опанувати навчальні програми з фундаментальних дисциплін, які створюють ядро Національного курікулума шкільної освіти (англійська мова, математика, природознавство), й бути готовим до впровадження в освітній процес Національної стратегії мовної та числової грамотності. Окрім того, за необхідності, звертаючись за допомогою до колег, він може викладати такі предмети: історія або географія; фізична культура; інформаційні та комунікаційні технології; мистецтво й дизайн або дизайн і технологія; сценічні мистецтва; релігійна освіта.

У межах інтегрованого педагогічного курсу, який складається з трьох розділів (принципи виховання й освіти; педагогічна психологія і розвиток дитини; соціальні аспекти освіти), виокремлено такі наскрізні теми: соціальне середовище дітей (сім'я, школа, церква, клуб); функції школи в суспільстві; підготовка дітей до життя в суспільстві; здоровий спосіб життя; проблеми фізичного й психологічного розвитку дитини тощо [2, с. 88].

У контексті педагогічної практики заплановано спостереження за різноетнічним, різнорелігійним учнівським колективом, формування вмінь будувати добрі стосунки з учнями, їхніми батьками і вчителями на основі врахування їхніх індивідуальних особливостей; розвиток готовності працювати в команді.

Отже, всі чотири компоненти навчальних програм спрямовані на формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи згідно з новими вимогами підготовки педагогів в умовах інтеграції. Проте обсяги, конкретні змістові теми та види діяльності відповідно до

культурологічних засад професійної підготовки вчителів залежать від типу, організації та термінів навчальної програми.

Багаті історичні традиції освіти й досвід професійної підготовки майбутніх учителів має Федеративна Республіка Німеччина. Систему підготовки вчителів початкової школи у Німеччині досліджують Г. Ауернхаймер (G. Auernheimer) [79], З. Бльомеке (S. Blömeke), М. Вінтер (M. Winter), Р. Меснер (R. Messner), А. Ноле (A. Nolle), Е. Терхарт (E. Terhart), М. Уліх (M. Ulich) [160]. Серед вітчизняних дослідників до цієї проблеми зверталися Т. Вакуленко, Л. Гаврило, Т. Кристопчук [61], Н. Махиня [41], Л. Пасічник [51], О. Сулима [64].

Однією з провідних тенденцій розвитку педагогічної освіти в цій країні на сучасному етапі є активне впровадження компетентнісної моделі підготовки вчителів, яке розпочалося у 2003 р. в межах реалізації проєкту «Налагодження освітніх структур», що став результатом співробітництва Єврокомісії та Європейської асоціації університетів.

Н. Махиня наголошує, що в основу національної педагогічної концепції покладено проблему підготовки вчителя. Вважається, що від якості й різноаспектності професійної підготовки безпосередньо залежить його фаховість, майстерність, авторитарність чи демократичність стилю, зорієнтованість на розвиток активності, самостійності, творчого потенціалу дитини [41]. Варто зазначити, що в Німеччині до розроблення професійних стандартів долучаються Федеральний уряд, уряди земель, Міністерство освіти й науки, галузеві міністерства, роботодавці, вчителі-практики. Тобто, соціальні партнери беруть повноцінну участь у створенні професійних стандартів, а відтак, впливають на професійну підготовку майбутніх фахівців.

Аналіз нормативно-правових документів, які регулюють зміст середньої і вищої освіти, і наукових праць з проблеми дослідження дав підстави для висновків, що підготовка вчителів початкової школи в педагогічних закладах вищої освіти Німеччини передбачає: вивчення одного або двох шкільних предметів та методик їх навчання; вивчення основного предмета, визначеного місцевими органами освіти (німецька чи англійська мова, історія, музика,

образотворче мистецтво, релігія); засвоєння основ педагогічних знань: вступу до педагогіки, педагогіки школи, психології; вивчення предметів за вибором (філософія, соціологія, політичні науки, теологія). Варто наголосити, що кількість і зміст цих навчальних дисциплін є різними в різних землях. Л. Пасічник зазначає, що це зв'язано з децентралізованим управлінням системою освіти, а також залежить від типу закладу вищої освіти (університети, вищі педагогічні, технічні, спортивні, музичні школи, академії мистецтва), в яких відбувається навчання, а також місця подальшого працевлаштування (початкової, основної, реальної школи або гімназії) та предмета викладання. Окрім того, кілька федеральних земель не підтримали нововведень, зв'язаних із Болонським процесом, і продовжують готувати вчителів за традиційними зразками [51, с. 177]. Отже, педагогічна освіта в Німеччині нині є різноманітною, проте добре налагодженою освітньою галуззю, яка створена з урахуванням особливостей і характеру шкільної освіти.

Загалом від сучасного вчителя Німеччини вимагають уміння планувати, здійснювати й аналізувати навчальний процес, а тому програма педагогічної освіти зорієнтована на підготовку вчителя, який не тільки викладає, а й аналізує, планує й оцінює власні дії, володіє методичним інструментарієм диференційованого спостереження за учнями, здатний розв'язувати організаційні та індивідуальні проблеми.

Окремі дослідники наголошують [1, с. 117], що в процесі професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН враховують умови роботи закладів середньої освіти в країні із багатонаціональним контингентом учнів і зв'язані з цим проблеми, що передбачає забезпечення якісної підготовки педагогів для роботи в умовах полікультурної освіти. Відтак, метою формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є вміння керувати процесом міжкультурної взаємодії та набуття нових культурних знань у процесі комунікації.

Г. Ауернхаймер (G. Auernheimer) у праці «Міжкультурна компетентність – новий елемент педагогічного професіоналізму» [79] виокремлює такі складники

культурологічної компетентності майбутнього вчителя: адекватне сприймання та інтерпретація культурних цінностей; уникання розмежування культур, уміння знаходити спільне й відмінне в різних культурах; позитивне сприймання різних культурних явищ та представників інших культур; розширення досвіду міжкультурного спілкування; розуміння теорії й практики питання міграції як феномену сучасного суспільства; розрізнення понять культурної ідентичності та міграції; отримання нових знань про іншу культуру для більш глибокого пізнання власної; узагальнення власного досвіду в міжкультурному діалозі [79].

Німецький науковець М. Уліх (M. Ulich) вирізняє і характеризує інтеркультурологічну компетентність як багатовимірну концепцію, що визначає різні здібності, відносини та процеси навчання. На думку автора, основними складниками цієї компетентності є: «культурологічна зацікавленість» як скорочення дистанції й тенденцій до розмежування та впровадження природних контактів і культурного обміну між різними культурними й мовними групами; двомовність і багатомовність як звичайне явище і шляхи розвитку; «компетентність у незнайомому», що охоплює перспективне мислення й толерантність до неоднозначного; власна думка вбачається як одна перспектива з багатьох інших; чутливість до різних форм етноцентризму й дискримінації, що стосується не лише явних проявів негативного ставлення до іноземців, а також образи, ігнорування або явного домінування у поводженні із представниками етнічної меншості [160]. Відтак, можна стверджувати, що майбутні вчителі початкової школи в Німеччині під час навчання, опановуючи змістову та практичну частину професійної підготовки, у межах розвитку міжкультурної компетентності формують власну готовність до співпраці з представниками інших культур, навчаються пізнавати різні культури й правильно сприймати психологічні, соціальні та інші відмінності.

О. Сулима констатує [64, с. 29], що основними шляхами розвитку міжкультурної компетентності вчителів ФРН у процесі професійної підготовки є: набуття та поглиблення знань про відповідну культуру для глибшого її розуміння; розвиток позитивного ставлення та саморефлексії студентів до

проявів іншої культури; розширення знань про умови соціалізації дітей мігрантів у власній країні; оволодіння на практиці соціокультурними формами взаємодії з представниками інших культур.

Сучасна система французької освіти, зокрема й педагогічної, формувалася протягом двох століть і вважається нині однією з найбільш передових у світі. У французькій педагогічній науці проблему професійної підготовки вчителів досліджували М. Дабен (M. Dabène), Б. Корню (B. Cornu), Ф. Кро (F. Cros), Ф. Мюллер (F. Muller), Ж. -П. Обен (J. -P. Obin), А. Перетті (A. Peretti), Ф. Шеню (F. Chenu). Здобутки професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи у Франції репрезентовано в працях таких вітчизняних учених: О. Алексєєвої, О. Бажановської, Л. Зязюна, Г. Крючкова, Н. Лавриченко, А. Максименко, Н. Постригач, Л. Пуховської [55], Т. Харченко [68].

З 90-х років ХХ ст. у Франції для розроблення стандартів професійної діяльності вчителів почали застосовувати компетентнісний підхід. Професійна підготовка вчителів початкової школи у Франції здійснюється в університетських інститутах підготовки вчителів (фр. Institut universitaire de formation des maîtres) або в національному центрі дистанційної освіти (фр. Centre national d'enseignement à distance).

Н. Постригач зазначає, що зміст професійної підготовки педагогів складаються з таких компонентів: загальноосвітній, спеціальнопредметний, психолого-педагогічний. До загальноосвітнього компонента входять дисципліни соціополітичного й культурно-освітнього циклів. Спеціальнопредметний компонент містить дисципліни зі спеціальності, які дібрані відповідно до компетентнісного підходу з урахуванням дидактичних і методичних вимог. Психолого-педагогічний компонент охоплює теоретичні дисципліни психолого-педагогічного спрямування й педагогічну практику в закладах середньої освіти [2, с. 68].

Окрім того, у навчальних планах виокремлюють інваріантну й варіативну складники підготовки. Інваріантну частину затверджує спеціально створена,

незалежна від університетів Національна Комісія при Міністерстві освіти Франції, до компетенції якої належить і здійснення загальної експертизи навчальних програм і планів. Цей складник містить фундаментальні знання культурологічного характеру, які стають основою для подальшого навчання та відслідковування динаміки в опануванні знань. Варіативна частина детермінує автономність і особливості напрямів підготовки фахівців. Відповідно до цих складників у межах професійної підготовки педагогів виділяють два етапи: загальнопедагогічна підготовка; спеціалізована педагогічна підготовка.

Варто зазначити, що на сучасному етапі навчальні плани й програми професійної підготовки вчителів у Франції розробляються на основі принципу модульності, що зорієнтований на: індивідуалізацію, міждисциплінарність, дослідницький потенціал та оптимізацію модульно-рейтингового навчання; дидактичну унормованість професійної діяльності вчителя, неперервність здобуття фаху педагога; принцип поєднання, узгодженості й раціонального співвідношення теорії і практики.

Відтак, майбутні вчителі початкової школи отримують полівалентну освіту й вивчають французьку мову та літературу, математику, історію, географію, експериментальні науки, іноземні мови, музику, танці, методику й фізичну культуру [1, с. 143] і мають організовувати освітній процес саме з цих дисциплін.

Слід відмітити, що на сучасному етапі університетські програми підготовки вчителів містять окремі модулі, які забезпечують культурологічну освіту. Загалом навчальна програма складається із обов'язкових модулів (120 год.) і модулів за вибором (12–18 год. кожен). Т. Харченко зазначає, що в межах обов'язкових модулів майбутні вчителі опановують такі теми: функції і обов'язки вчителя в класі (вчитель як організатор, фасилітатор, помічник і консультант); учитель і його учні (культурне, етнічне, релігійне різноманіття учнівського колективу, формування ставлення до цих відмінностей, формування рис, необхідних для роботи в мультикультурному навчальному середовищі: емпатії, поваги, здатності розглядати культурні відмінності як



перевагу); школа в економічному житті регіону (усвідомлення необхідності зв'язку педагогічної діяльності із потребами мультикультурної громади); особливості європейської системи освіти (знання особливостей освітніх систем європейських країн і країн позаєвропейського світу) [68, с. 125]. Тематика навчання в межах цих модулів сформульована з урахуванням вимог Ради Міністрів європейських країн з освіти й охоплює усі основні питання, що позначені як основні для формування особистості вчителя в умовах мультикультурного середовища.

На формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи впливає вивчення модуля «Сучасні мови та естетичне виховання», який дає змогу проаналізувати сучасну мовну й культурну картину світу в усьому її різноманітті й відмінностях. Окрім того, пропонуються міждисциплінарні модулі «Роль мови у набутті знань», «Роль засобів масової інформації в освіті», «Виховання і громадянськість», які сприяють широкому розумінню поняття громадянства, поглибленню знань різних мов і особливостей світосприйняття, спричинених структурними особливостями мов і культурними відмінностями; усвідомленню того, як засоби масової інформації впливають на формування іміджу нації, їхньої ролі у формуванні стереотипів і упереджень.

Варто звернути увагу на методичний інструментарій, який застосовується на сучасному етапі у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи у Франції загалом і в процесі формування їхньої культурологічної компетентності зокрема. На думку Н. Постригач, особливої популярності набувають дискусії, справи комунікативно-діалогічного характеру, експериментальні справи, «проблемні методи», методи демонстрації педагогічних відеофільмів, моделювання, мікрорішення, «міні-курси», рольові ігри, презентації проєктів, аналіз педагогічних ситуацій [2, с. 73].

Отже, теоретичним підґрунтям професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в західноєвропейських країнах є впровадження ідеї європейського виміру в освіту на компетентнісних засадах. З огляду на це серед

ключових компетентностей, які необхідні майбутнім поколінням для забезпечення особистісного розвитку і творчого потенціалу, визначена культурологічна компетентність, складниками якої є лідерство, емпатія, обізнаність, толерантність та соціокультурна мобільність. Особливості формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки в країнах Західної Європи зумовлені низкою факторів: історичним досвідом і сучасним станом, обраним шляхом реформування системи освіти тощо.

## **2.2. Особливості реалізації культурологічного складника підготовки майбутніх учителів початкової школи в системі вищої педагогічної освіти країн Східної Європи**

До кінця 80-х років ХХ століття країни Східної Європи перебували у так званому «соціалістичному таборі», а відповідно, розвивались під впливом марксистсько-ленінської ідеології, що призвело до руйнації їхніх економічних, соціальних, культурних інфраструктур. З 1990-х років вони обрали курс на розбудову демократичного державного ладу, що передбачає відродження історико-культурних, суспільно-економічних і освітніх традицій.

Варто відмітити, що сам термін «Східна Європа» вперше було запропоновано в 1996 р. У вузькому розумінні цей регіон обмежується лише чотирма країнами: Республіками Польщею, Чехією, Угорщиною і Словаччиною. А. Гайд-Прайс акцентує увагу на тому, що ці держави формують спільну регіональну ідентичність, яка відрізняє їх від країн Західно-Центральної Європи (Німеччина та Австрія), колишніх членів СРСР (Росія, Україна, Білорусь, Молдова та балтійські країни), країн Південно-Східної Європи та Балкан (Румунія, Болгарія, Словенія, Сербія, Хорватія, Албанія, Греція). Дослідник наголошує, що ці країни, безперечно, мають деякі характеристики й проблеми, які поєднують їх з іншими постсоціалістичними країнами, але, незважаючи на це, вони формують особливу групу держав, що зумовлено унікальністю їхньої культури та історії, здійсненням успішних

економічних і політичних реформ, тісними відносинами із Заходом [104, с. 84].

Варто також вказати, що Республіки Польща, Чехія, Угорщина і Словаччина беруть участь у неформальній регіональній формі співробітництва в межах так званої Вишеградської групи (V4), яка була створена 15 лютого 1991 р. Метою її діяльності була визнана активізація співробітництва з розбудови демократичних державних структур і ринкової економіки та в перспективі участь кожної з країн у процесі європейської інтеграції, обмін інформацією, інтенсифікація культурного співтовариства.

Аналіз наукових досліджень [27; 28] дає підстави для висновку, що спільними для всіх східноєвропейських країн є такі трансформації: у політичній сфері – ліквідація монополії Комуністичної партії і запровадження багатопартійної системи; у галузі економіки – розширення приватної форми власності і звуження державної; у суспільному житті – відсутність контролю над громадськими організаціями з боку уряду і запровадження плюралізму думок і поглядів; в освітній галузі – створення приватних закладів освіти, процеси децентралізації та інтеграції. Відтак, держави Східної Європи об'єднані спільним минулим, історико-культурною спадщиною, регіональною ідентичністю, зовнішньополітичними орієнтирами, близькі за політико-правовим, соціально-економічним розвитком і системами освіти.

Е. Охлендорф (Ohlendorf Ed.) зазначає, що реформи, які відбуваються в східноєвропейських країнах упродовж попередніх десятиліть, безпосередньо зв'язані з їхньою інтеграцією з Європейським Союзом. Відомо, що розширення ЄС має за мету розбудову Європи без політичних і економічних кордонів, проте інтеграція в європейський простір не повинна нівелювати національну різноманітність: географічні, історичні, культурні, освітні особливості країн, які різняться за розміром, потенціалом населення, економічною, військовою, соціальною, освітньою структурами, а також інтересами, прагненнями й можливостями щодо політичної ролі на світовій арені [133].

Соціально-політичні й економічні перетворення в цих країнах, на думку Б. Мелнікаса, актуалізували нові виміри освітнього розвитку й висунули такі

вимоги до якості освіти, які призвели до кардинального перегляду традиційних методів навчання. Це детермінувало докорінні й багатопланові новації в структурі та змісті педагогічної освіти в східноєвропейських державах наприкінці ХХ ст. Зі вступом цих країн до Європейського Союзу (2004 р.) і долученням до Болонського процесу ці процеси суттєво активізувалися, що стало початком нового етапу реформування досліджуваних систем освіти [126, с. 87].

Спільною проблемою для країн Європейського Союзу стало підвищення якості вищої освіти, тому Радою з питань освіти були прийняті такі нормативно-правові документи у цій сфері: «Впровадження ключових компетенцій у неперервній освіті» («Key Competences for lifelong learning. Recommendation of the European Parliament and of the Council») (2006) [111]; рішення «Про вдосконалення ефективності та справедливості (рівноправності) системи освіти і професійної підготовки» («Efficiency and Equity of Education and Training Systems») (2006) [86], «Про вдосконалення якості педагогічної освіти» («Improving the Quality of Teacher Education») (2008) [106], «Підготовка молоді до життя у ХХІ ст.: програма Європейського співробітництва щодо (шкільної) освіти» («Preparing Young People for the 21st Century: An Agenda for European Co-operation on Schools») (2008) [84; 177, с. 38]. Ці реорганізації були відповідно відображені в регулятивних актах країн Східної Європи: у Законі Чеської Республіки «Про освіту» (2005 р., оновлений у 2014 р.) [145], Законі Словацької Республіки «Про виховання і освіту» (2008) [173], Плані розвитку «Освіта і компетенції» Республіки Польща (2007–2013 рр.) [88], Національному плані (National Core Curriculum) Угорської Республіки (2003) [80] тощо.

Відповідно до цих документів відбувається зближення, інтеграція і розвиток національних систем освіти на основі узгодженої міждержавної освітньої політики, що сприяє структурним змінам у межах окремих освітніх систем і актуалізації потреби у цілеспрямованому реформуванні. І. Нестеренко наголошує, що в контексті зазначених процесів в інтегрованій Європі відбувається оновлення професійної підготовки педагогічних кадрів, яке

зумовлено суспільними потребами: національні системи підготовки вчителів перебудовуються відповідно до специфіки політично-економічних умов окремих країн, їхніх історико-суспільних відносин і освітніх традицій [45, с. 54].

Водночас, на реформування професійної підготовки майбутніх учителів впливає полікультурність сучасного соціуму як важливого чинника формування почуття свідомості молодого покоління. Мультикультурне середовище у східноєвропейських країнах виникає у зв'язку з трудовою й освітньою міграцією власного населення до країн Центральної і Західної Європи і збільшенням кількості емігрантів з держав колишнього Радянського Союзу. Аналіз наукових досліджень [177; 115; 126] дає підстави для висновку, що реалізація культурологічного складника підготовки майбутніх учителів початкової школи в системі вищої педагогічної освіти країн Східної Європи, передовсім, спрямована на досягнення таких цілей у перспективі: боротьба з дискримінацією в учнівських колективах за расовою й етнічною належністю; формування в молодого покоління почуття толерантності, готовності відстоювати свої права на власну унікальність і відмінність від інших, відповідальності за свій вибір і вчинки; формування здатності підтримувати диференційований підхід до учнів на основі врахування їхньої культурної і релігійної ідентичності.

Відмітимо, що згідно з версією М. Лещенко закономірності культурологізації східноєвропейської системи професійно-педагогічної освіти полягають у творчому характері навчання, інтегративному принципі викладання мистецьких дисциплін, естетизації педагогічного процесу, органічному поєднанні вивчення класичних культурних цінностей з різновидами масової культури, вихованні полікультурної особистості вчителя [39, с. 183].

Відтак, узагальнення результатів наукових пошуків [4; 7; 48] дає змогу визначити основні культурологічні тенденції підготовки майбутніх учителів початкової школи в системі вищої освіти країн Східної Європи.

По-перше, модернізація педагогічної освіти відбувається на основі аксіологічного підходу, а відтак, пов'язана з актуалізацією ціннісного потенціалу мистецьких знань і встановленням взаємозв'язків із загальнокультурними цінностями та індивідуальним життєвим і культурним досвідом майбутніх педагогів, оскільки: система цінностей є провідною ланкою між суспільством і його окремими суб'єктами, що забезпечує їхнє залучення до системи суспільних відносин; цінності особистості виступають основою у виборі завдань, засобів й умов життєдіяльності, визначаючи її загальну спрямованість; цінності є системоутворювальним ядром програми розвитку, діяльності та внутрішнього «Я» людини [6, с. 132].

По-друге, спостерігається зростання обсягу культурно-мистецького компонента в змісті освіти, в освітній теорії й практиці, що виявляється в домінуванні гуманітарних дисциплін над іншими, а також встановленні безпосереднього зв'язку між престижністю закладу вищої освіти й кількістю часу, відведеного в ньому на вивчення культурологічних дисциплін, незалежно від спеціальності. Варто наголосити, що така тенденція утверджується, починаючи з 1990-х років. О. Шевнюк зазначає, що, якщо у 1970 – 1980 рр. зарубіжні педагоги під час аналізу навчальних і виховних функцій різних предметів уважали найбільш важливими для розумового й морального розвитку майбутнього вчителя початкової школи природничо-математичні науки, то на сучасному етапі акценти змістилися в бік гуманітарних наук і процесу формування культурологічної компетентності майбутнього педагога [71, с. 18].

По-третє, як стверджує Т. Вінник [7, с. 147], модернізація європейської педагогічної освіти здійснюється шляхом організації професійної підготовки педагогів відповідно до логіки культури, внаслідок чого в змісті навчальних дисциплін приділяється значна увага висвітленню основних етапів культурно-історичного розвитку певної галузі наукового знання, а їхній зміст уписується в соціокультурний і культурологічний контексти, тобто в робочі програми з різноманітних курсів вводяться теми, зв'язані з висвітленням етапів і факторів розвитку наукової галузі, а також її взаємозв'язків з іншими дисциплінами.

По-четверте, навчальна діяльність студентів педагогічних спеціальностей набуває проєктного спрямування, що передбачає їхню участь у культурно-освітніх заходах з метою розвитку пізнавальних інтересів, педагогічного мислення, формування вмінь орієнтуватися в інформаційному полі культури. Зокрема, наприкінці ХХ ст. у країнах Східної Європи започатковано проєкти «Освіта світового класу» (1990), «Участь молоді у захисті та популяризації культурної спадщини» (1994), в ході реалізації яких вивчення різних дисциплін поєднується з ознайомленням студентів педагогічних спеціальностей з історією культури, відвідуванням музеїв, залученням їх до практичної культурно-мистецької діяльності тощо [71, с. 18].

Загалом тривалість професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у різних закладах вищої освіти країн Східної Європи коливається від 3 до 5 років. Аналіз освітньо-професійних програм з підготовки фахівців цієї галузі дає підстави для висновку, що вони містять три спільні компоненти, зокрема: вивчення педагогічної теорії, професійна педагогічна підготовка та проходження педагогічної практики. Своєю чергою, навчальні плани містять такі дисципліни з педагогічної теорії культурологічного спрямування: філософія освіти, історія виховання та освіти, загальна дидактика, теорія створення шкільного навчального плану, основи педагогічних досліджень, сучасні проблеми виховання та освіти тощо. Варто зазначити, що в деяких країнах ці дисципліни вивчають окремо, або ж в інтегрованій формі [48, с. 188].

Професійно орієнтований компонент навчальних планів підготовки вчителів початкової освіти спрямований на формування базових навичок учительського фаху. В його межах можна виокремити п'ять різних професійних векторів на учня, на навчальні плани, на формування практичних навичок, на соціальні умови, на універсальну орієнтацію. К. Біницька в програмах професійної підготовки вчителів початкової школи вирізняє, такі теми, які охоплюють культурологічний сегмент в межах прав людини, людських відносин в школі й класі, індивідуальної диференціації між учнями (індивідуальні особливості учнів), суб'єкт-суб'єктної комунікації, навчального

мікро й макро середовища, шкільної культури, підготовки й планування уроків, добору й підготовки навчальних матеріалів та їхньої технічної презентації, методів оцінювання, управління процесом навчання, методів навчання, групових та індивідуальних занять [4, с. 146].

Варто наголосити, що в закладах вищої освіти країн Східної Європи культурологічна спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є наскрізною. Її завдання Дж. Бенкс характеризує за такими основними тенденціями: сприяння розумінню інших культур, релігій, способів життя тощо; вивчення культури з метою самоорганізації (прояв гуманітарного й соціокультурного підходів, коли суб'єкт соціального впливу як об'єкт розглядає самого себе); дослідження культурних процесів з метою контрольованого впливу на них [81]. У цьому контексті підготовка вчителів здійснюється відповідно до положень, що зафіксовані, насамперед, у навчальних програмах із нормативних навчальних дисциплін, які мають сприяти духовному розвитку майбутніх педагогів, їхній орієнтації в суспільстві та адаптації до суспільних змін, ознайомленню з культурною спадщиною людства, вихованню культури соціально відповідального рішення і вчинку.

Відтак, методичний супровід цих курсів забезпечує такі напрями педагогічної діяльності: розуміння студентами загальнолюдських і специфічних ознак культур різних народів світу, виховання в них інтересу й поваги до цих культур, формування навичок системного аналізу в процесі вивчення загальносвітових процесів, сприйняття глобальних подій і процесів, усвідомлення їхніх наслідків для історій народів світу, визнання права кожної людини на власну думку щодо суспільних і культурних явищ, подій [81; 126].

У міжнародних документах і наукових працях визначено, що метою освіти є розвиток у здобувачів глобального мислення з опертям на національні особливості культури й досвіду, накопиченого різними соціальними й етнічними групами. З цією метою до навчальних планів підготовки вчителів початкової школи з першого курсу вводяться навчальні дисципліни етичного



спрямування, метою яких є ознайомлення студентів з духовною спадщиною людства, формування здатності до самостійних роздумів над морально-етичними й релігійними проблемами. Варто відмітити, що в змісті професійної підготовки фахівців передбачені мистецькі дисципліни (театральна практика, інструментальна практика, хорový спів тощо) для художньо-естетичного виховання студентів, так як воно вважається одним із головних чинників становлення й розвитку освіченої та культурної особистості. Окрім того, значна увага приділяється вивченню літератури як важливого джерела формування образного мислення й загальнолюдських цінностей [178].

Отже, методологічними засадами реформування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в країнах Східної Європи є міждисциплінарність, варіативність, компетентнісна й практична орієнтованість, дослідницька спрямованість, модульність, єдність теоретичного й практичного компонентів, спрямованість на самостійну діяльність.

Реформування змістових аспектів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в східноєвропейських країнах передбачає формулювання нових концепцій освіти, оновлення програм професійної підготовки вчителів, вивчення нових форм взаємодії між школами й закладами вищої освіти, аналіз наукових концепцій щодо фахових знань, умінь, навичок і компетентностей сучасного вчителя.

Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи супроводжується процесуальними трансформаціями, які передбачають використання інноваційних технологій навчання (інтерактивні, проєктні, особистісно орієнтовані, дослідницько орієнтовані, інформаційно-комунікаційні, мультимедійні) в поєднанні з традиційними (лекції, семінари, консультації) та з новітніми формами навчання (редуційовані лекції, слайд-лекції, семінари-резюме, рефлексивні семінари, тренінги та ін.). Доцільним визнано застосування сучасних методів навчання (метод проєктів, кейс-метод, портфоліо, рольові й ділові ігри тощо).

У кожній країні Східної Європи реалізовується власний національний

підхід до розв'язання проблеми модернізації чи реформування змісту, методів і форм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті глобальних процесів та з урахуванням ситуації в країні. Відтак, постає необхідність вирізнити особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи на культурологічних засадах в кожній із зазначених держав.

Проаналізуємо досвід підготовки майбутніх учителів початкової школи в культурологічному вимірі Республіки Польща. На сучасному етапі різні аспекти професійної підготовки вчителів цієї галузі перебувають у центрі уваги польських науковців (В. Койса (W. Kojs) [113], Т. Левовіцкі (T. Lewowicki) [119], С. Палки (S. Palka) [135], С.Мельник (Mielnik S.) [124]). Серед українських дослідників до цієї проблеми зверталися К. Біницька [4], Т. Кристопчук [35], Т. Четверикова [70], Й. Шемпрух [72], Ю. Янісів [73] тощо.

Нині в польській педагогіці виділена окрема галузь міжкультурної педагогіки, яка набула особливої актуальності у зв'язку з приєднанням держави до Європейського Союзу. Це зв'язано також з тим, що впродовж попереднього десятиліття Польща приймає до навчання велику кількість студентів з України, Білорусії, Росії, а польські студенти, у свою чергу, навчаються у Франції, Німеччині, Італії, Канаді, США, Великій Британії. Відтак, у межах міжкультурної педагогіки вирізняють два напрями досліджень: підготовка вчителів до роботи в полікультурному суспільстві; формування в студентів поваги до всіх культур, виховання їх у дусі відкритості й толерантності [121].

Загалом модернізаційні процеси в галузі педагогічної освіти в Республіці Польща почалися ще в 90-рр. ХХ ст., зокрема вища освіта стала другою сферою реформування після політичної. У 1997 р. було затверджено Проєкт Стандартів професійної підготовки вчителів, у якому були визначені компетенції, якими має володіти учитель: праксеологічні, комунікативні, взаємодіяльнісні, креативні, інформаційні, моральні. У 1998 р. Міністерство народної освіти та спорту Польщі розробило новий Проєкт Стандартів професійної підготовки вчителів, у якому був сформульований перелік професійних компетенцій учителів: інформаційно-медіальні, прагматичні, інтерпретаційно-комунікативні,

креативні, взаємодіяльнісні [74, с. 177]. На нашу думку, кожна із зазначених властивостей потребує сформованості в майбутнього педагога системи культурологічних знань, умінь і навичок, а також відповідних ціннісно-світоглядних орієнтирів.

У березні 2009 р. було прийнято нове Положення «Про конкретні вимоги до кваліфікації вчителів і визначення закладів освіти та випадків, у яких може працювати вчитель без вищої педагогічної освіти або завершеної вищої освіти». Ці процеси набули продовження у 2011 р., коли Міністерство науки і вищої освіти розробило проєкт Положення «Про стандарти підготовки до професії вчителя» [178], в якому зазначено, що основними напрямками освітньої діяльності є підвищення рівня освіти суспільства, створення можливостей для кожного громадянина реалізувати право на власний розвиток; підготовка до активної й відповідальної участі в суспільному, культурному та економічному житті як у локальному, так і в глобальному вимірах; протидія дискримінації й маргіналізації осіб і суспільних груп, ознайомлення з новими досягненнями науки й техніки, новими технологіями в період глобалізації; швидка й гнучка адаптація особистості до нових суспільних умов.

Варто відмітити, що в Республіці Польща діє принцип автономії закладів вищої освіти, а отже, кожен польський університет розробляє власні програми освітньої підготовки педагогів, однак вони мають відповідати стандартам освіти і базуватися на чинних вимогах, визначених у Національних стандартах професійної підготовки майбутніх учителів, які були затверджені 17 січня 2012 р. розпорядженням Міністра науки і вищої освіти. Окрім того, у Законі «Про вищу освіту» від 27 липня 2005 р. [144] зазначено, що освіта першого циклу (ліценціат) передбачає лише професійну підготовку за спеціальністю вихователя дітей дошкільного віку і вчителя початкових шкіл; навчання на другому ступені (магістр) за єдиною магістерською підготовкою дозволяє працювати вчителем у всіх типах шкіл та інших закладах освіти.

Новий підхід до підготовки майбутніх учителів початкової школи реалізується в країні за трьома модулями: перший модуль охоплює такі

дисципліни, як: історія, математика, біологія, початкове чи дошкільне виховання; другий модуль стосується підготовки педагогів з урахуванням окремих освітніх етапів (дошкільний заклад, початкова школа, гімназія), а також навчання учнів з особливими потребами, здібних школярів тощо; третій модуль передбачає опанування дидактичних аспектів [48, с. 225].

Аналіз навчальних планів польських закладів освіти, що здійснюють підготовку вчителів початкової школи, дає підстави для висновку, що культурологічний складник є наскрізним компонентом їх професійної підготовки. Зокрема, у Варшавському університеті [165] студенти, які планують стати педагогами початкової школи, вивчають такі дисципліни дидактично-культурологічного спрямування: «Музична освіта», «Художня освіта», «Театральна освіта», «Педагогічна терапія», «Природнича освіта» (по 3 кредити ЄКТС); у Зеленогурському університеті опановують навчальні курси «Артистична освіта дітей» – 1 кредит ЄКТС, «Музична освіта» – 4 кредити ЄКТС, «Художньо-технічна освіта» – 4 кредити ЄКТС [166]. Як бачимо, кількість запланованих дисциплін і їхній обсяг у закладах вищої освіти суттєво різняться.

Окрім того, у польських закладах вищої освіти значна увага приділяється методикам навчання, в яких розглядаються окремі культурологічні аспекти, про це свідчать такі дані: значна кількість дисциплін представлена в навчальному плані Вроцлавського університету («Методика інтегрованого навчання» – 5 кредитів ЄКТС, «Методика дошкільної освіти» – 5 кредитів ЄКТС, «Освіта середовища з методикою» – 3 кредити ЄКТС, «Музична освіта з методикою» – 4 кредити ЄКТС, «Художньо-технічна освіта з методикою» – 4 кредити ЄКТС, «Освіта полонізму з методикою» – 6 кредитів ЄКТС, «Методика роботи з групою» – 2 кредити ЄКТС, «Художні майстерні» – 2 кредити ЄКТС, «Драма в інтегрованому навчанні» – 2 кредити ЄКТС, «Педагогіка гри» – 1 кредит ЄКТС) [167].

У Варшавському університеті студенти опановують такі предмети методичного спрямування культурологічного характеру: «Майстерня

опікунсько-виховних проблем» – 3 кредити ЄКТС, «Активізуючі методи в дошкільному закладі і школі» – 3 кредити ЄКТС, «Метод проєкту в дошкільному закладі і школі» – 3 кредити ЄКТС, «Проєктування роботи в дошкільному закладі» – 1 кредит ЄКТС, «Проєктування роботи в школі» – 1 кредит ЄКТС, «Музика для вчителя». – 3 кредити ЄКТС, «Наука і технологія для вчителя» – 3 кредити ЄКТС, «Образотворче мистецтво для вчителя» – 3 кредити ECTS, «Основи діагностики і контролю в педагогічній роботі» – 3 кредити ЄКТС [167].

В Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської навчальним планом передбачено вивчення тринадцяти фахових методик в концептуальному аспекті, серед яких: «Методологія полоністичної освіти» – 3 кредити ЄКТС, «Методологія інтегрованої освіти» – 4 кредити ЄКТС, «Методологія розвитку творчості дитини» – 2 кредити ЄКТС, «Методологія музичної освіти» – 3 кредити ЄКТС, «Методологія художньої освіти» – 3 кредити ЄКТС, «Методологія гри в освіті дітей» – 2 кредити ЄКТС, «Методологія виховання та розвитку соціальних навичок дітей» – 3 кредити ЄКТС, «Емісія голосу» – 1 кредит ЄКТС [76].

Отже, аналіз освітніх стандартів і навчальних планів підготовки майбутніх учителів початкової школи в Республіці Польща дає підстави для висновку, що значна увага у розв'язанні культуологічних проблем зосереджена у практичній підготовці, про що свідчить обсяг кредитів, відведених на педагогічну практику (близько 8% від загального обсягу).

Система освіти Чеської Республіки ґрунтується на принципах інноваційності та людиноцентризму. Її педагогічна галузь спрямована на підготовку сучасного висококваліфікованого вчителя, який має відповідати широкому спектру вимог, а насамперед, володіти системою професійних знань, умінь і компетентностей, особистісних і професійних цінностей і практичним досвідом. Проблеми професійної підготовки вчителя в системі вищої освіти Чеської Республіки досліджували Й. Васютова (J. Vašutova) [170], Р. Вілдова (R. Wildova) [176], Р. Дитртова (R. Dytrtové), М. Хутова (M. Krhutová) [87],

Л. Подхалова (L. Podlahova) [142] тощо. Серед українських дослідників до зазначеної проблеми зверталися К. Біницька [4], Н. Бондарчук [5], Т. Кристопчук [34], М. Олійник [48] тощо.

Зміни у професійній діяльності вчителів Чехії зафіксовані в Акті «Про педагогічних працівників» (2004) [179], у якому затверджено нові вимоги до кваліфікації педагогів, зокрема визначено, що ступінь магістра – обов'язкова умова для присвоєння кваліфікації вчителя початкової та середньої школи. Політику держави у сфері освіти також репрезентує Програма-декларація діяльності уряду Чеської Республіки, затверджена у 2005 р. У ній сформульовано наміри уряду продовжувати реформування освітньої галузі щодо створення інтегрованої та відкритої системи. Особливої уваги надано розвитку ключових умінь та інноватики культурологічного характеру, зокрема формуванню громадянської та інформаційної грамотності, а також вивченню іноземних мов. Основні положення освітньої концепції викладено у фундаментальній праці «Національна програма розвитку освіти в Чеській Республіці» («Біла книга»), затвердженій Міністерством освіти, молоді та фізичної культури у 2012 р. У цій програмі висококваліфіковані вчителі розглядаються як основний фактор розвитку школи, що, своєю чергою, потребує відображення в самій концепції професії учителя, його професійної ролі та компетентності [131]. Прийняття зазначеної програми стало початком нової реформи педагогічної освіти в Чехії. Основним аспектом реформаційних процесів було розроблення й утвердження професійних стандартів діяльності вчителя, які стали уніфікованою основою для вироблення освітніх програм підготовки вчителів у Чеській Республіці, а також системою національних критеріїв для акредитації освітніх програм підготовки вчителів. У національній програмі зафіксовано прагнення уряду цієї країни уніфікувати наявні програми професійної підготовки вчителів початкової школи, привести їх у відповідність до стандарту професійної діяльності та використати його як регулятивну основу у розбудові якісної педагогічної освіти.

Важливо, що на державному рівні критерії якості підготовки вчителя і

професійні стандарти описані в загальному вигляді, які на інституційному рівні зазнають конкретизації у деталізованій формі, яка називається «Профіль випускника» і містить перелік компетенцій і знань, а також опис усіх складових програми навчання. На цій основі розробляється загальна схема організації підготовки вчителя, що визначає основні складники педагогічної освіти та їхню частку в загальній програмі підготовки. Загалом вибір конкретної форми (моделі) навчальних програм підготовки майбутніх учителів залежить від політики університету, відтак, єдність в організації освітнього процесу не завжди спостерігається навіть у межах одного закладу вищої освіти, оскільки факультети можуть обрати різні моделі педагогічної підготовки.

Аналіз навчальних програм із професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти Чеської Республіки (Університету Масарика в Брно [121], Університету Градец Кралове [161], Карлівського університету м. Прага [162]) дав змогу визначити в її структурі п'ять компонентів: загальноосвітній, предметний (академічний), предметно дидактичний, педагогіко-психологічний і спеціалізації. Окрім того, практична підготовка є обов'язковою узагальнювальною складовою всіх компонентів у контексті спеціалізацій [48, с. 295].

Загальноосвітній компонент, як правило, опановується студентами на 1–2 курсах навчання, він має індивідуально культурологічний вимір і спрямований на формування в студентів системи знань і навичок, переважно в галузях гуманітарних і соціальних наук, а частково у сфері природничих наук та інформаційних технологій. До цього компонента належать такі навчальні курси: філософія, історія, соціологія, етика, інтерактивні технології та іноземна мова. Предметний компонент охоплює 1–3 курси навчання, який передбачає формування професійної основи з окремих предметів, що викладаються на першому рівні базової школи (чеської мови та літератури, математики, основ батьківства, загальної науки, музики, мистецтва, іноземної мови).

Педагогіко-психологічний компонент складається з низки теоретичних і прикладних дисциплін, які належать до сфери педагогічних наук і психології. В

основу цього складника професійної підготовки покладено загальну дидактику, зорієнтовану на початкову освіту (на деяких факультетах це називається первинною педагогікою), історію та філософію освіти, суспільно-політичні науки, порівняльну педагогіку, спеціальну педагогіку, психологію розвитку, освітню та соціальну психологію. Ці дисципліни вивчаються протягом п'яти років навчання і більшість з них поєднані з практичною підготовкою.

Дидактичний компонент охоплює навчальні дисципліни, метою яких є розвиток загальнодидактичних навичок, орієнтованих на адаптацію навчального матеріалу до індивідуальних та вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку. У межах цього компонента здійснюється підготовка студентів з теорії і практики навчання окремих предметів у початковій школі, на які припадає на останні два–три роки навчання.

Компонент спеціалізації охоплює навчальні дисципліни, що дають змогу реалізовувати індивідуальні профілі навчання. Це повна система курсів у межах обраної спеціалізації (чинні спеціалізації – музика, театральне мистецтво, спеціальна педагогіка, навчання іноземної мови у початковій школі). Характерним є те, що якщо предметом спеціалізації є іноземна мова, то цей курс вивчається протягом усього терміну підготовки, в інших випадках напрям спеціалізації опановується впродовж останніх трьох років навчання [4, с.178]. Зазвичай на вивчення дидактики шкільного предмета відводиться в середньому до 55% усієї програми, на педагогіко-психологічний блок – 35%, на загальноуніверситетські дисципліни – 10%, на практичну підготовку – 10–15% [171].

Г. Терещук зазначає, що до основних компетенцій учителя, закріплених у професійному стандарті, належать такі: компетенція в шкільному предметі, компетенція в дидактиці й психодидактиці, компетенція в педагогіці, компетенція в психодіагностиці; соціальні, психосоціальні й комунікативні компетенції, управлінські компетенції, професійні й особистісні компетенції [66, с. 165]. Кожна із цих компетенцій детально розписана для різних категорій учителів. Наприклад, учитель початкової школи має володіти компетентністю з



дидактики і психодидактики, а отже, орієнтуватися в стратегіях щодо навчальної діяльності, її психологічних і соціальних аспектах; уміти використовувати базовий набір методів навчання і вміти адаптувати його до особливостей конкретного учня чи умов закладу середньої освіти; вміти створювати ефективне освітнє середовище; знати основні освітні програми й підходи до навчання шкільних предметів; уміти вибудовувати на їхній основі власну методику; знати основні підходи до оцінювання учнів, зокрема й психологічні аспекти оцінювання в процесі контролю за розвитком та індивідуальними досягненнями учнів [5, с. 124].

Відтак, основною метою підготовки вчителів початкової школи на культурологічних засадах у закладах вищої освіти Чеської Республіки стає формування нового типу вчителя-європейця, що володіє системою професійних компетентностей, є висококультурною особистістю та мобільним конкурентноспроможним фахівцем, здатним до розвитку, саморозвитку й адаптації до швидких змін у сучасному суспільстві.

Система вищої і середньої освіти в Словацькій Республіці має багато спільних рис із освітньою системою Чеської Республіки, оскільки розділення цих держав відбулося лише в 1993 р. Особливості розвитку й реформування професійно-педагогічної освіти в Словацькій Республіці досліджували М. Мажінська-Шиманська (M. Mazińska-Szumaska) [122], П. Гансьорек (P. Gašiorek) [95], О. Кащяк (O. Kašćák), Б. Пупала (B. Pupala), О. Запоточна (O. Zápotočná) [110]. Серед вітчизняних науковців до цієї проблеми зверталися К. Біницька [4], Т. Кристопчук [34], Т. Ключкович [29], В. Староста [49], Г.Єсин, Г. Товканець [26] тощо.

Варто наголосити, що освітня політика в цій державі врегульовується низкою законодавчих актів, зокрема Законами «Про вищу освіту» (2002), «Про виховання і освіту» (2008), «Про педагогічних працівників» (2009) та Державною освітньою програмою (2008). Т. Ключкович зазначає, що до 1989 р. професійна підготовка вчителів початкової школи здійснювалася за різними навчальними програмами, які впорядковувалися на педагогічних факультетах

університетів і різнилися за змістом і складовими [29, с. 79–80].

Однак варто зазначити, що в Словаччині і на сьогодні не розроблені стандарти професійної підготовки майбутніх учителів. Єдиним нормативним документом, у якому визначено кваліфікаційні вимоги до вчителів, є Постанова Міністерства освіти Словацької Республіки «Про професійні та педагогічні компетенції педагогічних працівників» (1996), проте обсяг педагогічної підготовки може регулюватися індивідуальними навчальними планами закладів вищої освіти, оскільки вони мають повну автономію.

Для підвищення рівня освіти в квітні 2017 р. профільне Міністерство країни сформулювало законодавчі пропозиції щодо впровадження програми реформування системи вищої освіти «Словацька школа», яка набрала чинності з 1 січня 2018 р. К. Біницька зазначає, що її метою стало застосування більш гнучкої системи навчання в університетах, що стало відповіддю на нагальні суспільні потреби, а також сприяло підвищенню відповідальності навчальних закладів за якість надання освітніх послуг [4, с. 189].

Важливо наголосити, що в Словацькій Республіці, щоб працювати у початковій школі, вчитель має здобути повну вищу освіту за ступенем магістра. Проте, спочатку студенти здобувають ступінь бакалавра за спеціальністю «Дошкільна та початкова педагогіка», а на магістерському рівні опановують різні навчальні програми «Учитель початкової школи», «Дошкільна педагогіка». Наприклад, на педагогічному факультеті Пряшівського університету [146] в 1997–2004 рр. готують фахівців за такими спеціальностями: вчитель для загальноосвітніх шкіл першого ступеня без спеціалізації, або зі спеціалізацією (мистецьке виховання, музичне виховання, фізичне виховання, англійська мова і література); спеціальна педагогіка зі спеціалізацією логопедія, етопедія; дошкільна педагогіка. Відмітимо, що з 2005 р. підготовка здійснюється за двома спеціальностями: «Дошкільна та початкова педагогіка» і «Спеціальна педагогіка». У магістратурі студенти можуть опанувати додаткову спеціальність. Наприклад, в Університеті Я. Каменського у Братиславі [164] вони здобувають спеціальність учителя

початкової школи, вихователя дітей дошкільного віку, а також учителя культурології.

Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи містить два компоненти: загальна підготовка, яка стосується предметів, які педагог планує викладати після здобуття диплому і професійної кваліфікації, й педагогічна, яка передбачає забезпечення майбутніх фахівців теоретичними й практичними навичками, які необхідні для подальшої професійної діяльності. Аналіз освітніх програм і навчальних планів університетів (Університету Матея Бела в м. Банська Бистриця [139], Пряшівському університеті [146], Університеті Я. Каменського у Братиславі [164]) дає підстави для висновку, що в Словаччій Республіці використовують паралельну модель для навчання на всіх рівнях освіти як єдину форму здобуття кваліфікації. Вказана модель передбачає інтеграцію культурологічного складника до загального компонента, який студенти опановують у єдності із педагогічним сегментом навчальних планів від початку здобуття вищої освіти. У контексті досліджуваної проблеми дієвим є досвід виявлення професійної спрямованості в майбутніх учителів, які прагнуть здобути вищу педагогічну освіту за паралельною моделлю, зокрема потенційний абітурієнт повинен мати свідоцтво про наявність нахилів до педагогічної діяльності [139; 146; 164].

Варто наголосити, що по-різному співвідносяться варіативна й інваріантна складові навчальних планів, зокрема за спеціальністю «Дошкільна та початкова педагогіка» на бакалавраті 73,3% кредитів припадають на вивчення обов'язкових предметів; 22,2% – на базові предмети за вибором; 4,5% – вибіркові рекомендовані курси. У навчальних планах магістратури з початкової освіти 71,7% кредитів виділені на обов'язкові предмети; 23,3% – на базові предмети за вибором; 5% – вибіркові рекомендовані курси. Згідно з навчальними планами вищезгаданих університетів, базовими навчальними предметами, які опановують студенти впродовж своєї професійно-педагогічної підготовки, є теорія і практика початкової освіти, педагогічна й шкільна психологія, методологія педагогічних досліджень, теоретичні підходи до

навчання математики, дидактика мистецтва, дидактика музичної освіти, дидактика соціальних реалій у початковій освіті, дидактика словацької мови й літератури, дидактика елементарної математики [139; 146; 164]. Відтак, можемо дійти висновку, що велика увага приділяється мистецько-методичним дисциплінам, опанування яких спрямоване, передовсім, на формування системи мистецько орієнтованих знань у контексті розвитку практичних умінь і навичок викладання цих дисциплін у школі. Поряд із цим, серед базових дисциплін за вибором для формування культурологічної компетентності майбутніх учителів мають значення курси медіавиховання, стратегій розвитку критичного мислення, риторики, основ творчості, креативно-кооперативних ігор тощо.

Загалом майбутній учитель початкової школи має здобути теоретичні знання про основні фактори й процеси розвитку системи освіти, особливості соціалізації особистості, про суспільний і культурний контексти антропогенезу. Він має володіти достатнім рівнем знань про психолого-педагогічні засади організації освітнього процесу, культурний і соціальний зміст навчання, а також уміннями розробляти й застосовувати педагогічні й дидактичні програми для закладів дошкільної освіти й початкової школи. Випускники педагогічних факультетів словацьких закладів вищої освіти мають орієнтуватися в сучасних методиках навчання й виховання, знати, аналізувати й упроваджувати концепції розвитку культурної грамотності та вміти їх застосовувати у педагогічній діяльності [4].

Варто зазначити, що професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у Словацькій Республіці передбачає і шкільну педагогічну практику впродовж кількох тижнів. Так, наприклад, на педагогічному факультеті Університету Матея Бела в м. Банська Бистриця [139] педагогічна практика запланована вже з другого семестру, обсягом одна навчальна година на тиждень. Студент навчається шляхом безпосереднього спостереження за освітніми реаліями в дитячому садку, або в початковій школі, а відтак, має змогу порівнювати й аналізувати окремі явища навчальної діяльності в різних педагогічних ситуаціях. У четвертому семестрі студенти проходять педагогічну

практику в початковій школі тривалістю три години на тиждень, метою якої є операційна трансформація теоретичних знань у діяльній сфері освітнього середовища навчального закладу. Зокрема, студенти набувають досвіду проведення освітніх заходів у ролі помічника вчителя закладу початкової освіти [139].

Ще одним видом практики є безперервна педагогічна практика, де студенти обирають школу й працюють п'ять тижнів, протягом сьомого семестру. Практика розпочинається з ознайомлення особливостей класу, освітньою програмою школи і її навчально-виховною специфікою. Студенти співпрацюють з учнями, вивчають психологічну й культурну атмосферу класу, аналізують шкільну документацію (освітню програму, річний навчальний план, тематичні плани, внутрішні правила школи, оцінювальні листи), спостерігають за роботою вчителя й учнів у тісній комунікації, фіксують свої спостереження в конспектах, які потім обговорюють на практичних заняттях в університеті [139]. Майбутні вчителі вчать застосовувати знання з психолого-педагогічних дисциплін у конкретних шкільних умовах, вивчають умови й способи планування, презентації навчального матеріалу й оцінювання діяльності учнів, розв'язування конфліктних ситуацій культурологічного характеру [126, с. 70].

З огляду на зазначене К. Біницька виокремлює низку культурологічно орієнтованих практичних навичок і вмінь, якими має оволодіти майбутній учитель початкової школи: вміння аналізувати й оцінювати освітні програми відповідно до конкретних полікультурних умов освітнього середовища; вміння самостійно розробляти й упроваджувати навчальні програми для дітей з особливими освітніми потребами на демократичних, загальнолюдських духовних засадах; здатність застосовувати різні стимули для соціалізації різних груп дітей у полікультурний простір школи; вміння вирізняти, аналізувати й оцінювати альтернативні програми початкової освіти щодо ефективності у вихованні культуuroкомпетентної особистості; вміння розробляти й упроваджувати дослідницькі проєкти, організаційно-методичні інновації в педагогічний процес [4, с. 147].

Т. Олерщик (T. Olearczyk) акцентує увагу на тому, що в контексті процесуальної сфери для реалізації досліджуваної компетентності майбутніх учителів початкової школи в Словацькій Республіці особливе місце займають загальна й психолого-педагогічна освіта в таких площинах: поєднання теоретичних і методологічних знань (передбачає знання базового навчального плану, стандартів освіти) і проходженню практики; опанування кількох суміжних дисциплін (предметна інтеграція); впровадження активних методів навчання, мотивації учнів, предметних інновацій; вибір відповідних шкіл, вчителів-наставників, способів оплати їх праці й часу практики; об'єктивний аналіз результатів проходження практики в університеті та в школі; організація навчально-практичної майстерні, розроблення дидактичного плану й програми самовдосконалення [134, с. 74–75].

Відтак, можемо дійти висновку, що в Чеській і Словацькій Республіках культурологічна підготовка майбутніх учителів початкової школи здійснюється не цілеспрямовано, а побіжно в процесі опанування майбутніми фахівцями дисциплін загальної і педагогічної підготовки, а також стихійно-фрагментарно у процесі виконання програм педагогічних практик.

В Угорщині професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи здійснюється в 13 університетах і трьох коледжах. Зокрема у процесі дослідження проаналізовано освітні програми й навчальні плани таких закладів освіти: Католицький коледж імені Вільмоша Апора, Сегедський університет [163] і Реформаторський університет імені Кароля Гаспара. Це дає підстави для висновку, що оновлення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів є підтвердженням реформування педагогічної освіти в країні з огляду на євроінтеграційні виклики й соціокультурні потреби угорського суспільства.

Угорські (Дж.Варга (Varga J. ) [169], І. Фолуш (I. Falus) [92] й українські вчені (К. Біницька [4], К. Годлевська [12], І. Кузьма [75], М. Олійник [48], С. Сисоєва [61], І. Ящук [75]), які вивчали традиції підготовки майбутніх учителів, стверджують, що нині завершено процес формування системи професійної педагогічної освіти в Республіці Угорщина й вона стала важливим

складником вищої освіти не лише в контексті правової, організаційної, а й внутрішньої професійної культури, ціннісної орієнтації і досягнень [61, с. 143].

Варто зазначити, що розвиток вищої педагогічної освіти, трансформації її змісту та організаційної структури перебувають у тісному взаємозв'язку з реформами в державній системі освіти. Загальні вимоги до сертифікації змісту навчання й підвищення рівня професійної підготовки вчителя визначені в 1994 р., коли було оприлюднено Концепцію підготовки педагогічних кадрів. Прийняття цього документа призвело до кардинальних змін і перетворень, зокрема у 1995 н.р. зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи було оновлено відповідно до нових вимог і не відокремлюється від підготовки вихователів дошкільної освіти [82], а студентів мають готувати до навчання дітей віком 6 – 12 років з усіх навчальних предметів.

Організаційна структура та зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи були розроблені й запроваджені в Угорщині відповідно до структури системи середньої освіти, вони реалізовувались шляхом «паралельної» або неподільної моделі підготовки, яку здійснювали державні та приватні заклади вищої освіти, коледжі й університети. Типова навчальна програма з професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи була прийнята у 2000 р. [94].

Слід відмітити, що з 2004 р. набуло чинності Положення про нову багаторівневу структуру вищої освіти, відповідно до якого підготовка вчителя початкової школи здійснювалася на основі «послідовної» моделі, заснованої на педагогічній підготовці та навчальній практиці. Згідно із Законом «Про вищу освіту» 2011 р. підготовка вчителя початкових класів здійснюється за кваліфікаціями. Зміни полягають у тому, що в результаті реформ підготовка вчителів початкової школи відбувається неперервно впродовж обов'язкових десяти навчальних семестрів і додаткових двох семестрів педагогічної практики в школі [127].

На основі аналізу навчальних програм і силабусів коледжів і університетів

Угорщини (Католицького коледжу імені Вільмоша Апора [77], Сегедського університету [152] й Реформаторського університету імені Кароля Гаспара [109]) зроблено висновок, що їхнє змістове наповнення детермінує ґрунтовну загальноосвітню, методичну, практичну та науково-дослідницьку підготовку майбутніх учителів початкової школи. У цьому контексті доцільно наголосити, що в цій країні функціонують дві моделі професійної підготовки вчителів початкової школи – супровідна, за якої паралельно опановуються всі блоки дисциплін, і послідовна, при якій фахова підготовка запланована після вивчення циклу дисциплін за професійним спрямуванням.

На нашу думку, в контексті досліджуваної проблеми корисним є освітній досвід Угорщини щодо поєднання кількох додаткових педагогічних спеціалізацій. Студенти розпочинають навчання за обраними напрямками підготовки, а додаткову спеціалізацію обирають у процесі на власний розсуд, наприклад: учитель іноземної мови, логопед, філософ, діловод.

Загалом бакалаври мають опанувати освітню програму обсягом 180–240 кредитів. Варто зазначити, що кожен заклад вищої освіти має право на самостійний розподіл кредитів поміж блоками навчальних дисциплін. Зокрема на фахові навчальні дисципліни зазвичай відводять 95–100 кредитів, на загальноосвітні – 18–21, на психолого-педагогічні – 28–48, на профільні – 22–23, на вибіркові – 12–14. Окрім того, на педагогічну практику й підготовку кваліфікаційної роботи і портфоліо припадає відповідно 40–42 та 8–15 кредитів. Варто наголосити, що зіставлення теоретичного й практичного навчання у такій навчальній програмі становить 60% до 40%, що свідчить про визначальну місію педагогічної практики у професійній підготовці майбутніх педагогів.

У межах загальноосвітнього компонента студенти опановують такі культурологічно спрямовані дисципліни: філософія, етика, релігієзнавство, біблеїстика, історія Угорщини, чесноти, моральні знання, родина і люди, християнські свята і символи, історія культури й освіти, основи права й економіки, науки про меншини, інформатика. Добір навчальних дисциплін різниться в закладах вищої освіти, але спільними для всіх є інформатика й



філософія [152, 172].

У частині психолого-педагогічних дисциплін (історія педагогіки, загальна педагогіка та дидактика, християнська педагогіка, інклюзивна педагогіка, теорія виховання, теорія навчання, диференційна педагогіка, прикладна педагогіка, психологія особистості, психологія розвитку, психологія розвитку розладів особистості) увага сконцентована на вивченні особистості учня, його внутрішнього світу, роботі з учнівським колективом і окремою особистістю в культурологічному полі [126; 78].

Своєю чергою, до фахових дисциплін належать дисципліни, спрямовані на вивчення шкільних предметів з курсу початкової школи, зокрема: угорська мова й література, математика, природничі науки, музика, візуальна культура, основи техніки і фізична культура, а також методика їх навчання у початковій школі. Метою їх викладання цих є теоретична й практична підготовка студентів, формування в них компетентностей культурологічного характеру для навчання цих предметів учнів початкової школи. У контексті культурологічної підготовки майбутніх педагогів на особливу увагу заслуговують дисципліни за вибором студентів, наприклад: дослідження дитячої логіки шляхом усного й письмового тестування, організація навчальних екскурсій і прогулянок, мова й медіа, підготовка презентацій [126; 78].

Отже, можемо дійти висновку, що реформування системи вищої освіти східноєвропейських держав відбувалося в контексті процесів демократизації та євроінтеграції, а культурологічні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи простежуються в частині освітніх програм, зокрема: актуалізація ціннісного потенціалу мистецьких знань установами взаємозв'язків із загальнокультурними цінностями та індивідуальним життєвим і культурним досвідом студентів; зростання обсягу культурно-мистецького компонента, що виявляється в домінуванні гуманітарних дисциплін; організація освітнього процесу відповідно до основних етапів культурно-історичного розвитку певної галузі наукового знання тощо.

### **2.3. Теоретичні й практичні основи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в системі вищої педагогічної освіти США та Японії**

У США проблема підготовки компетентного вчителя початкової школи, здатного ефективно працювати в умовах расового й етнічного різноманіття в учнівському середовищі, набула актуальності ще в 70-і роки ХХ ст. Цю проблему досліджували американські вчені С. Ніето, П. Боуд (S. Nieto, P. Bode) [129], Гуї-Мін Чоу (Chou Hui-Min) [83], К. Гібсон (C. Gibson) [96], а також вітчизняні науковці Н. Бахмут [3], О. Гаврилюк [11], Т. Кошманова [32], М. Лещенко [39], С. Лук'янчук [40], К. Рибачук [56], Р. Роман [58], Н. Муқан [42] та ін.

Для характеристики всієї сукупності особистісних і професійних рис такого вчителя науковці використовують спеціальний термін – «ефективний полікультурний учитель». Поступово професійна діяльність американських вчителів початкової школи все більше ускладнювалася у зв'язку з урізноманітненням етнічного й соціального складу учнів, їхньої мови, культури, віросповідання, особливостей сприйняття інформації і розумової діяльності, а також індивідуальних інтересів і здібностей. Це супроводжувалося зниженням рівня успішності дітей з етнічних меншин, особливо афроамериканців і латиноамериканців, що часто ставало причиною дострокового припинення ними навчання в школі, без отримання документа про середню освіту.

Т. Кошманова наголошує, що впродовж тривалого часу у США панував технократичний предметно орієнтований підхід до навчання, який базувався на ідеї, що для професійної підготовки, а також особистісного розвитку фахівця потрібно тільки успішно опанувати комплекс знань, умінь і навичок із дисциплін, що передбачені навчальними планами й програмою виробничої практики [32, с. 186]. У результаті, випускник педагогічного закладу вищої освіти виявлявся неготовим до роботи в описаних умовах, відчував труднощі у процесі розв'язання професійних проблем в полікультурному учнівському

середовищі, не вмів попереджувати й розв'язувати конфлікти, що виникали на етнічному чи релігійному ґрунті.

Таким чином, перед закладами вищої освіти було поставлене завдання підготовувати компетентних, висококваліфікованих учителів, здатних до якісного виконання професійних завдань в умовах расового, етнічного й релігійного різноманіття. У 1972 р. з метою вирішення цієї проблеми була створена Дослідницька комісія з освіти вчителів на здобуття ступеня бакалавра, а в документах, підготовлених нею, була сформульована вимога визнати й підтримати культурний і релігійний плюралізм у межах закладів освіти. Уже в 1978 р. частина педагогічних коледжів і університетів США задекларували основи полікультурної освіти в навчальних планах підготовки майбутніх учителів. Однак науковці констатують, що цей складник вищої освіти характеризується високою політизованістю і призив до загострення напруги в соціумі [132, с. 45].

У 1990 р. були прийняті Стандарти Національної ради з акредитації освіти вчителя, відповідно до яких необхідно було забезпечити формування в учителів уміння й досвіду роботи з культурно різноманітним населенням [154]. Як наслідок, студенти-практиканти проходять педагогічну практику в закладах освіти з релігійно й мультикультурним складом, а заклади вищої освіти повинні були ввести до навчальних планів предмет чи навчальну тему з полікультурної освіти. Окрім того, з 1995 р. культурологічний компонент стає обов'язковим сегментом усіх навчальних дисциплін і програм. Однак опитування Національного центру з освітньої статистики у 1999 р. засвідчило, що більшість випускників педагогічних закладів вищої освіти вважає себе невідповідними до роботи в полікультурному колективі [175].

Відтак, у нових Стандартах Національної ради з акредитації освіти вчителя за 2009 р. визначено широкий набір знань і вмінь, якими мають володіти майбутні вчителі для отримання ліцензії на педагогічну діяльність. Однією з вимог є формування в них готовності до диференціації підходів, форм і методів навчання відповідно до індивідуальних (етнічних, культурних, релігійних)

особливостей учнів [128]. За останнє десятиліття Національна асоціація освіти дітей молодшого віку (The National Association for the Education of Young Children) розгорнула активну боротьбу за втілення ідеї «розроблення відповідних правил» у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Ця проблема є особливо актуальною, оскільки в державі співіснує велика кількість моделей і схем підготовки майбутніх учителів. Передовсім варто зазначити, що система професійної підготовки є багаторівневою й передбачає навчання за схемою бакалавр-магістр, а саме: після закінчення дворічного коледжу випускник отримує ступінь Associate Degree, що є нижчим щаблем в американському таблиці про ранги вищої освіти; у чотирирічному коледжі студенти отримують повну вищу освіту I ступеня (Undergraduate Study) з присвоєнням освітнього ступеня бакалавра. В процесі навчання на першому та другому курсах підготовки бакалаврів студенти здобувають базові знання, а на третьому й четвертому вони активно опановують спеціальні (фахові) дисципліни. Студенти університетів у США мають можливість здобути освіту II ступеня та ступінь магістра, що вважається традиційною американською моделлю навчання [174].

Н. Бахмут зазначає, що на сучасному етапі професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи здійснюється відповідно до паралельної, послідовної та альтернативної моделей [3]. Навчання за паралельною моделлю передбачає, що студенти, починаючи з першого року навчання, одночасно опановують блоки із загальних і спеціальних дисциплін. Навчальна програма, що відповідає паралельній моделі підготовки майбутнього вчителя, містить чотири блоки: загальноосвітні чи базові дисципліни (обов'язкові для всіх), на вивчення яких відводиться в середньому 23% навчального часу; психолого-педагогічні дисципліни, що передбачають вивчення історії педагогіки та її загальних основ, психології; дисципліни за вибором студента з переліку шкільних предметів (зазвичай 1–2), які вивчають більш поглиблено (у середньому на їх вивчення відведено 30% навчального часу); дисципліни професійного спрямування, на вивчення яких відведено 10–12% навчального

часу; це доповнюється педагогічною практикою (на опанування цього блоку відводиться 25% навчального часу).

Окрім того, близько 10–11% від загального обсягу навчального часу відводиться на тьюторські заняття, що передбачають участь студентів у дискусіях, обговореннях тощо, під час яких формуються навички взаємодії у полікультурному середовищі на культурологічних засадах.

Варто відмітити, що особливості послідовної моделі професійної підготовки майбутніх учителів, можна схарактеризувати за такими аспектами: упродовж 3–4 років здійснюється предметне навчання (з одного або кількох предметів) згідно зі спеціалізацією майбутнього вчителя; після завершення навчання випускник отримує I ступінь освіти та можливість подальшого річного професійно-педагогічного навчання для здобуття II ступеня, який засвідчує сертифікат про закінчення курсу з освіти після університету.

М. Вяльцева стверджує, що альтернативна модель передбачає підготовку майбутніх учителів у форматі контрактного навчання, ліцензійного навчання, спеціального навчання із вчителями тих країн, що не входять до складу Європейського Союзу, а також у шкільних центрах із початкової педагогічної підготовки фахівців [10]. Поряд із цим особливості професійної підготовки вчителів початкової школи у США зумовлені також специфікою організації освітнього процесу в закладах середньої освіти, коли один учитель викладає всі предмети в початковій школі (арифметику чи початкову алгебру, читання та письмо з метою формування в учнів системи знань з орфографії, розширення їхнього словникового запасу), окрім уроків з образотворчого мистецтва, музики та фізкультури, які проводять учителі відповідного фаху два рази на тиждень.

Своєю чергою, аналіз навчальних програм провідних університетів США (Університету Гранд-Каньйон, Університету Фенікса, Університету Каплан, Західного губернаторського університету, Університету Деврі) [143] свідчить, що підготовка вчителів початкової школи в контексті досліджуваної проблеми, спрямована на опанування обов'язкових дисциплін, які охоплюють широке коло культурологічних питань (дитяча література, словесність, елементарна

математика). Окрім того, від студентів за потреби можуть вимагати відвідування додаткових занять із образотворчого й музичного мистецтва.

Слід відмітити, що вступити на навчання за основною спеціальністю мажор (major), студенти можуть відповідно до вимог відповідної програми. Повна інформація про них і їх опанування в популярних педагогічних закладах вищої освіти (університети, коледжі) США розміщена на сайті Education Portal [143]. Кожен абітурієнт може зареєструватись та ознайомитись із чинними вимогами до вступників, особливостями організації освітнього процесу й змістом навчальних програм. У деяких закладах вищої освіти на початковому етапі з претендентами проводиться співбесіда на предмет професійної спрямованості. Після того, як студент опановує елементарний ступінь навчальної програми, він починає вивчати ті дисципліни навчального плану, які спрямовані на поглиблене оволодіння знаннями з алгебри, біології та історії. В межах опанування студентами тих чи тих програм від них можуть вимагати попереднього проходження повного курсу занять культурологічного характеру, пов'язаних із дитячою психологією, освітою дітей, регулюванням суспільних відносин, управління класом тощо. Також, американським студентам можуть запропонувати для проходження лабораторні заняття, які передбачають аналіз методів і технологій навчання та педагогічних ситуацій. Особливо культурологічний характер підготовки майбутніх педагогів простежується в цілеспрямованому формуванні в них здатності працювати з учнівським колективом, оптимально діяти в полікультурних професійних ситуаціях, мотивувати учнів до навчання й реалізовувати інтерактивний навчальний план у своїй подальшій професійній діяльності відповідно до загальнолюдських духовних цінностей.

Таким чином, з огляду на це, всі навчальні програми й дисципліни містять культурологічну складову, оскільки, як стверджують дослідники (С. Ніето, П. Боуд [129], Гуї-Мін Чоу [83], К. Гібсон [96]), на сучасному етапі основним завданням професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти США стало формування в них культурологічної зрілості

в контексті полікультурної компетентності.

Згідно з концепцією полікультурного виховання найважливішими елементами педагогічного професіоналізму на сьогодні є розуміння вчителем ідеї мультикультуралізму, усвідомлення значущості психологічної готовності й професійної здатності працювати в різноманітному соціокультурному середовищі США. Компетентний полікультурний учитель має не лише володіти відповідними знаннями, а й уміти працювати з учнями, світоглядно-ціннісні орієнтири яких відрізняються від його власних. З огляду на це важливою умовою його успішної педагогічної діяльності є повага до етнокультурних, соціальних і мовних особливостей учнів, визнання їхнього права на збереження культурної ідентичності незалежно від місця проживання, а також права на рівні освітні можливості.

М. Паредес (M. Paredes) виявляє, що для формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи варто брати до уваги такі аспекти: змістова наповненість навчальних дисциплін, матеріалів і посібників полікультурним компонентом; розроблення обов'язкових для всіх майбутніх учителів початкової школи навчальних дисциплін, спрямованих на полікультурне виховання й освітню рівність; проходження педагогічної практики в закладах середньої освіти з різноманітним культурним учнівським складом [137, с. 218].

У зв'язку з цим американські науковці С. Ніето, П. Боуд (Nieto S., Bode P.) [129] стверджують, що навчальні програми підготовки вчителів мають забезпечувати студентів знаннями про культуру різних расових і етнічних груп, сприяти формуванню ціннісно-світоглядних орієнтирів і переконань майбутніх учителів, актуалізувати толерантне ставлення до культурних особливостей учнів і їхніх родин, створювати умови для оволодіння студентами навичками роботи з культурно- і мовнорізнманітними учнями.

У цьому контексті особливої ваги набуває проходження майбутніми вчителями педагогічної практики та стажування, метою яких є отримання педагогічного практичного досвіду, зокрема поурочного планування й

управління класом. Цінною є позиція П. Уолтона, Л. Бака, К. Ескамільла (Walton P., Baca L., & Escamilla K.), які вирізняють, що: «Вчителі початкових класів повинні вміти встановити особливий зв'язок зі своїми учнями, брати участь у житті колективу й спостерігати який вигляд мають діти, як вони зростають та навчаються впродовж року. В їхній діяльності також часто виникає необхідність підтримувати зв'язок і працювати особисто з кожним учнем, щоб оцінити власні здібності та подолати будь-які недоліки в педагогічній діяльності» [174]. Відтак, важливу роль у формуванні полікультурної компетентності майбутніх учителів відіграє формування практичних навичок. З цього приводу С. О'Хара і Р. Прітчард (O'Hara S., Pritchard R.) стверджують, що центральним компонентом будь-якої успішної програми підготовки полікультурного вчителя є регулярне моделювання викладачами закладу вищої освіти кращих зразків реалізації полікультурного виховання в операційному полі на практичних заняттях. При цьому варто підкреслити роль методів навчання, які використовуються в роботі з різноманітним учнівським складом. Тому викладачам необхідно постійно працювати над підвищенням свого педагогічного професіоналізму в аспекті полікультурного виховання, мати для цього доступ до відповідних ресурсів, а також заручитися підтримкою адміністрації закладу освіти й органів місцевої влади [132, с. 45]. Окрім того, навчальні програми американських закладів вищої освіти також передбачають підготовку майбутніх учителів початкової школи до оцінювання успішності учнів в умовах мультикультурного середовища на основі врахування їхніх індивідуальних особливостей (світогляду, етнічної і релігійної належності, культурного досвіду, специфіки сприйняття інформації, швидкості розумових процесів), що забезпечує морально-етичну складову культурологічного характеру полікультурної компетентності.

Розв'язання проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи відбувається і в межах самостійної роботи студентів, на яку припадає значна частка навчального матеріалу. Вона



організована за допомогою онлайн спілкування з викладачем через сайт університету, який забезпечує доступ до навчальних онлайн-платформ університету і дає студенту вільний доступ до програми навчання, критеріїв оцінювання та необхідної літератури, до отримання матеріалів щотижневої розсилки запитань і проблемних ситуацій, а також віртуальної комунікації з викладачем, зокрема здійснення переписки з лектором (інструктором) з метою отримання консультацій та участі в групових дискусіях.

У цьому контексті варто відмітити, що в США поширеною є практика здобуття педагогічної освіти шляхом дистанційного навчання. Багато педагогічних коледжів та університетів пропонують освітні онлайн-програми, призначені для підготовки студентів до навчання молодших учнів. Окрім того, деякі заклади вищої освіти (університети, коледжі) пропонують гібридну програму підготовки, що поєднує курси дистанційного й очного навчання.

Отже, незалежно від того, що програми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в різних закладах вищої освіти чи штатах відрізняються, основними вимогами до випускників є обов'язкове завершення навчання за програмою бакалаврату, наявність педагогічного досвіду, здобутого в результаті педагогічної практики і стажування й результати випускного іспиту. Оптимізація освітнього процесу з метою формування культурологічної компетентності майбутніх фахівців має відбуватися шляхом удосконалення змісту педагогічної підготовки на основі проектування інформаційно-технологічного педагогічного освітнього середовища, умов, спрямованих на інтеграцію й диференціацію знань із різних навчальних дисциплін, а також шляхом добору й запровадження інноваційних засобів, форм і методів організації навчальної діяльності в закладах вищої освіти.

На сучасному етапі Японія є країною постійних наукових відкриттів та інноваційних технологічних рішень, з високорозвиненою економікою і великим потенціалом на майбутнє. Запорукою успіхів цієї країни є розвиток освітньої галузі, оскільки основним завданням державної політики у сфері освіти стало виховання й навчання творчої, неординарно мислячої, гармонійної й духовно

розвиненої особистості, здатної адекватно діяти в мінливих і різних ситуаціях. У 1966 р. було видано документ «Імідж ідеального японця», в якому сформульована концепція «морального виховання», основна мета якої полягає в формуванні затребуваної суспільством моделі особистості людини з «груповою свідомістю», національним характером, що відповідає поведінці справжнього громадянина Японії [59, с. 90].

Велика увага в Японії надається саме дошкільній і початковій освіті. Варто відмітити, що загальний курс шкільного навчання в цій країні займає 12 років, з яких половина припадає на початкову школу, адже саме в цей час закладаються основи формування духовної особистості, а також відбувається соціалізація дитини. Базовою особливістю початкової й середньої освіти в Японії є феномен «кокоро» (у перекладі – «серце», «душа», «розум», «менталітет», «гуманність»), який відбиває ключову ідею освіти, яка не зводиться тільки до знань і вмінь, а спрямована на формування характеру людини. Основний зміст поняття «кокоро» базується на морально-етичних, естетичних і духовних цінностях: повага до людей і тварин, симпатія і великодушність до інших людей, пошук істини, вміння відчувати прекрасне й піднесене, здатність до самоконтролю, готовність берегти природу та робити внесок у розвиток суспільства. Ці принципи пронизують зміст усіх навчальних програм, предметів і безпосередньо забезпечують соціокультурне виховання особистості. У цьому контексті його реалізація є обов'язковим складником шкільної програми шляхом впровадження в освітній процес спеціальних занять, присвячених роздумам і самокритиці, під час яких діти обговорюють, що їм подобається або не подобається в школі, аналізують випадки своєї негативної поведінки, рівень виконання індивідуальних і групових завдань тощо.

Щодо цього І. Гребенник стверджує, що вчитель початкової школи в Японії несе відповідальність не лише за рівень навчальних досягнень учнів, а й за їхнє виховання, дисципліну, організацію дозвілля, а також за деякі види діяльності, які в інших країнах не зв'язують з навчанням і розглядають як обов'язок батьків чи позашкільних закладів [14]. Це детермінує високі вимоги

до професійної компетентності вчителів, зокрема в частині культурологічного сегмента, що висуваються до особистісно-професійних рис фахівців Японії.

Слід вказати, що морально-етичні принципи японського вчителя викладено у «Правилах поведінки вчителів загальноосвітніх шкіл» (1881 р.), зокрема в частині таких норм: виховання добродетності, відданості імператорові і його сім'ї, покірності і слухняності, поваги до старших, позбавлення корисливих бажань, розширення ерудиції в різноманітних галузях знань тощо [36, с. 34]. З огляду на це, японський педагог Т. Кіучі запропонував модель учителя, основними якостями якого є здатність одночасно вчити і виховувати, транслювати ґрунтовні теоретичні педагогічні знання, високу культуру й усвідомлення цінностей виховання, свободи, відповідальності, причетності до інтелектуальної еліти тощо. Як наголошують О. Дубасенюк і Н. Якса, такий освітній ідеал зумовив відповідні вимоги до професійної підготовки вчителя в Японії в контексті ідеї полікультурності, а саме: орієнтація на формування японського виховного ідеалу як у студентів, так і в учнів як суб'єктів виховного впливу незалежно від їхньої етнічної належності, з одного боку, й формування толерантного ставлення майбутніх педагогів до всіх учнів незалежно від їхньої етнічної належності, з іншого боку, а також уведення елементів мультикультуралізму в зміст підготовки майбутніх учителів на культурологічних засадах [24, с. 94].

Загалом різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в університетах Японії, зокрема й деякі аспекти формування культурологічної компетентності, досліджено у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників К. Ісідзака, О. Takachi, М. Murasawa, І. Гребенник [14], А. Джуринського, Т. Кучай [37; 38], І. Пододименко [52], М. Родіонова [57], К. Салімової [59], О. Озерської [47] Н. Терентьєвої [65] та ін.

Підтвердженням того, що японський уряд приділяє великої уваги професійній підготовці майбутніх педагогів є той факт, що педагогічні факультети існують майже винятково в національних і префектурних університетах і коледжах, зокрема із 76 державних університетів у 54 є

факультети з підготовки вчителів [65, с. 27]. Окрім педагогічних факультетів майбутніх учителів можуть готувати на будь-якому факультеті університету, який є в переліку Міністерства освіти, науки й культури Японії. С. Озерська зазначає, що диплом учителя також можуть одержати студенти й інших факультетів, якщо вони мають нахил до педагогічної діяльності й опановують відповідну фахову програму, в межах якої вивчають додаткові дисципліни психолого-педагогічного профілю, що надає право отримати разом із дипломом бакалавра ліцензію на викладання в школі [47, с. 45]. Ґрунтовний аналіз освітніх програм і навчальних планів університетів Японії, що здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи (Університет Хоккайдо [101], Токійського [158] і Кіотського [116] університетів), дає змогу схарактеризувати змістовий обсяг навчальних дисциплін і їхні навчальні завдання щодо культурологічного навантаження.

Зазначимо, що серед науковців на сьогодні відсутній єдиний погляд щодо розподілу навчальних дисциплін у межах професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Деякі дослідники вважають, що характерною рисою організації освітнього процесу в японських університетах є чіткий розподіл на загальнонаукові й спеціальні дисципліни. Інші – розмежовують загальноосвітні, суспільні, професійно орієнтовані, природничо-наукові цикли навчальних курсів. Проте переважна більшість науковців виокремлює три групи дисциплін, наприклад, І. Пододименко, М. Родіонов зазначають [57, с. 219; 52], що для побудови навчальних програм характерний принцип поділу на три частини: загальноосвітню (містить соціологію, японську та англійську мови, математику, фізичне виховання), загальнопедагогічну, до якої належать психолого-педагогічні дисципліни й спеціальну. За версією Т. Кучай остання поділяє змістовий компонент освітніх програм для підготовки бакалаврів початкової школи на такі цикли: загальноосвітній, який містить суспільні науки, літературу, географію, японську мову, іноземні мови, фізику, хімію, математику, біологію; спеціальний цикл, предмети якого вчитель буде викладати в школі, окрім того, студентам пропонують дисципліни за вибором

(різні варіанти програм за складністю), а також поглиблене вивчення окремих предметів чи розділів; педагогічний цикл – предмети, що належать до педагогіки та психології. Цей цикл складається з обов'язкового і елективного навчання [36, с. 118].

Загалом, дослідниця стверджує, що стандарт педагогічного циклу охоплює такі дисципліни й види діяльності: основи педагогіки (психологія навчання й розвитку, управління освітою, методи й технічні засоби навчання); зміст і методика навчання (вивчаються предмети з програми початкової школи); проблеми морального виховання; курси за інтересами, що виходять за межі обов'язкової програми педагогічної освіти (філософія виховання, історія педагогіки, порівняльна педагогіка, соціальна педагогіка, школознавство та ін.); питання управління школою і професійної орієнтації; педагогічна практика (від двох до шести тижнів) у базових школах при закладах вищої освіти [36, с. 118].

О. Гаврилюк зазначає, що в японській вищій освіті, передовсім в університетах, на зразок американських закладів вищої освіти випрацюваний досвід загальноосвітньої підготовки (підготовка громадянина) протягом перших трьох семестрів [18, с. 236]. За цей період студенти мають змогу глибше усвідомити особливості обраної спеціальності, а викладачі – переконатися у правильності вибору студента, визначити його педагогічний і науковий потенціал. Теоретично після закінчення загальнонаукового циклу студент має можливість змінити спеціалізацію і навіть факультет. Упродовж останніх двох років студенти вивчають обрану спеціальність, тобто лише на базі вищої загальної освіти відбувається обрання факультетів і здійснюється фахова підготовка (5 семестрів).

О. Дубасенюк і Н. Якса стверджують, що в японській системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи загальна освіта традиційно переважає над спеціальною, що ідея розвитку загальної освіти в закладах вищої освіти загалом полягає в тому, щоб сформувати «розум та дух» громадян вільного суспільства [24, с. 94].

Однак, на думку дослідників, на відміну від північноамериканської вищої

школи, японські університети ще в 70-х рр. ХХ ст. почали модифікувати освіту, перетворюючи її на основу отримання спеціальних знань. У «Положенні про університети» відсутнє поняття про загальну освіту, у багатьох університетах студенти вивчають спеціальні дисципліни на молодших курсах і продовжують вивчення загальних дисциплін на III і IV курсах [24, с. 238]. Окрім того, навчальний план закладу вищої освіти складається з обов'язкових дисциплін і курсів за вибором, перелік яких залежать в основному від матеріальної бази й кадрового забезпечення.

Варто зазначити, що після Другої світової війни в Японії було введено кредитну систему, якою регламентує не лише аудиторні заняття, а й самостійну роботу студентів. Для закінчення закладу вищої освіти студент має набрати певну кількість залікових одиниць з кожної дисципліни, причому, як зазначає Т. Кучай, навіть основні предмети можуть оцінюватися різною кількістю залікових одиниць [36, с. 202]. Згідно з міністерськими нормативами для одержання освітнього ступеня бакалавра студент має набрати від 124 до 150 залікових одиниць. Зокрема вивчення предметів загальноосвітнього циклу (36 дисциплін) у закладі вищої освіти охоплює сорок залікових одиниць, вісім – з іноземної мови, чотири – з фізичного виховання. Зі спеціального циклу студент обов'язково має вивчати предмети, які викладаються в початковій школі (24 залікові одиниці). Одинадцять одиниць він може отримати за поглиблене вивчення культурологічно орієнтованих дисциплін: японської мови, суспільствознавства, природознавства, музики, живопису, фізкультури чи домоводства. На сучасному етапі значна увага надається вивченню методики оволодіння цифровими технологіями, а також педагогічному менеджменту для підвищення ефективності роботи в учнівському колективі [120].

Сума кредитів, що відводиться на предмети педагогічного циклу, коливається від 31 до 41 кредиту, цей блок дисциплін передбачає вивчення теорії навчання й виховання та практику вчительської діяльності. Залікові одиниці розподіляються за такою схемою: на предмети, зв'язані з теорією виховання й навчання відводиться від 4 до 6 кредитів; на предмети, що

передбачають ознайомлення з різними програмами та методами виховання й навчання в початковій школі, заплановано до 22 кредитів; на предмети, зв'язані з навчанням дітей, педагогічними бесідами й консультаціями відводиться по 4 кредити; на загальні практичні знання – по 2 кредити, зокрема відводиться по 2 кредити на підготовку до роботи в різних типах шкіл [120]. До педагогічного циклу дисциплін належить і педагогічна практика, яка є обов'язковою для всіх і оцінюється 5 – 4 заліковими одиницями. Дослідники одностайні в думці, що 180 годин, які відводяться на цей вид навчання, замало для майбутніх учителів початкової школи [36; 14].

Отже, аналіз наукових джерел дає підстави для висновку, що змістовий компонент освітніх програм для підготовки бакалаврів початкової освіти складається з загальноосвітнього, спеціального, психолого-педагогічного циклів, культурологічний складник яких спрямований на формування в майбутніх поколіннях японського виховного ідеалу, а також виховання толерантного ставлення з боку майбутніх педагогів до всіх учнів незалежно від їхньої етнічної належності і на введення елементів мультикультуралізму у зміст професійної підготовки майбутніх педагогів.

### **Висновки до другого розділу**

Узагальнення положень низки міжнародних документів, змісту освітньо-професійних програм з підготовки майбутніх учителів початкової школи зарубіжних ЗВО, наукових розвідок зарубіжних і вітчизняних дослідників дозволило визначити основні сегменти європейського виміру в освіті, що передбачають посилення культурологічних тенденцій у змісті професійної підготовки фахівців, зокрема: «знання про Європу, в Європі та для Європи»; освіта на засадах демократії, соціальної справедливості, поваги до прав людини та посилення почуття європейської ідентичності; опанування знань, необхідних для мобільності в полікультурному соціумі; сприяння розвитку демократичної громадянськості на засадах боротьби з расизмом, ксенофобією, антисемітизмом, пізнання спільного й відмінного в культурній спадщині;

розвиток відчуття європейської ідентичності, цінності європейської цивілізації; формування знань про співдружність, історію, культуру й економіку країн.

Установлено, що вимоги до культурологічної компетентності майбутніх фахівців у країнах Західної Європи (Велика Британія, Франція, Німеччина) утверджені в ідеї «європейського виміру освіти» і визначаються змістом її окремих складників, таких як: соціокультурна мобільність («квалітативна характеристика індивіда», яка об'єднує мотиваційну, інтелектуальну, психологічну, педагогічну та методичну готовність майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної діяльності в полікультурному дитячому середовищі), лідерство (вміння організовувати багатокультурне освітнє середовище на основі соціальної справедливості й управляти ним), емпатія (здатність відчувати «ситуативно-когнітивно-афективний стан» і протидіяти проявам нерівності через гносеологічну контекстуалізацію соціальних, економічних і культурних реалій), толерантність (готовність визнавати відмінності між людьми та розвивати здатність до міжкультурного розуміння й діалогу) і обізнаність (поінформованість (система знань, уявлень і досвіду сприйняття власної культури, а також інших культур), що підтверджує здатність особистості здобувати новий культурний досвід).

З'ясовано, що в основу реалізації культурологічних цілей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи держав Східної Європи покладено ціннісні орієнтири європейського суспільства, які трансформуються в полікультурну демократію.

Визначено культурологічні тенденції східноєвропейської системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в частині освітніх програм, зокрема: актуалізація ціннісного потенціалу мистецьких знань шляхом установлення взаємозв'язків із загальнокультурними цінностями та індивідуальним життєвим і культурним досвідом студентів; зростання обсягу культурно-мистецького компонента в змісті освіти, що виявляється в домінуванні гуманітарних дисциплін; організація освітнього процесу відповідно до логіки культури шляхом висвітлення основних етапів культурно-



історичного розвитку певної галузі наукового знання.

У розділі зазначено, що попри власний підхід до формування досліджуваної компетентності спільною рисою культурологічних цілей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи країн Західної і Східної Європи у XXI столітті стає ціннісний контекст, який виявляється в глобальних процесах з урахуванням традицій, сучасних ситуацій й орієнтирів на подальший соціокультурний розвиток.

На основі дослідження наукових видань, інтернет-ресурсів і документів у галузі освіти з'ясовано, що в США підготовка вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі здійснюється шляхом: створення й реалізації ефективних програм підготовки вчителів до роботи в культурно- і мовнорізноманітному учнівському середовищі; охоплення всіх студентів, майбутніх учителів початкової школи, спеціально розробленими курсами полікультурного виховання та освітньої рівності; проходження педагогічної практики студентами в школах із культурно- і мовнорізноманітним учнівським складом.

Унікальною особливістю японської системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є феномен «кокоро» («серце», «душа», «розум», «менталітет», «гуманність»), що відображає концептуальну ідею освіти, яка розширює межі культурологічних знань і вмінь, спрямована на формування характеру людини. Закцентовано, що зміст цього явища (повага до людей і тварин, симпатія і великодушність до інших людей, пошук істини, вміння відчувати прекрасне й піднесене, здатність до самоконтролю, готовність берегти природу та робити внесок у розвиток суспільства) як загальнопедагогічний принцип регламентує наповнення всіх навчальних програм підготовки майбутніх учителів початкової школи соціокультурним змістом. Узагальнено, що на сучасному етапі в основі професійної підготовки педагогів лежить формування досліджуваної здатності через діалог культур у напрямі до самопізнання відповідно до морально-етичних і культурних надбань інших народів в оволодінні культурознавчим базисом.

### Список використаних джерел

1. Авшенюк Н. М., Десятов Т. М., Дяченко Л. М., Постригач Н. О. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
2. Авшенюк Н. М., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали. Київ: ДКС «Центр», 2017. 83 с.
3. Бахмут Н. В. Особливості професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи у США. URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2015/9/05.pdf> (дата звернення: 10.02.2020).
4. Біницька К. М. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2018. 510 с.
5. Бондарчук Н. О. Державна політика Чехії в галузі освіти: стан і тенденції розвитку: дис. ... канд. наук з держ. управління: 25.00.02 / Акад. муніцип. упр. Київ, 2008. 198 с.
6. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1 (14). С. 130–137.
7. Вінник Т. О. Культурологічна підготовка майбутніх учителів початкової школи в системі навчально–виховної роботи університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2016. 230 с.
8. Волинець К. І. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в умовах неперервності педагогічної освіти в університеті. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5150/1.pdf>. (дата звернення: 20.02.2020).
9. Волошина О. В. Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центр. ін-т післядипл. пед. освіти АПН України. Київ, 2007. 24 с.
10. Вяльцева М. В. Особенности подготовки бакалавров в США и России. URL: <http://na-journal.ru/2-2012-gumanitarnye-nauki/62-osobennosti-podgotovki-bakalavrov-v-ssha-i-rossii>. (дата звернення: 10.02.2020).

11. Гаврилук О. Підготовка майбутніх фахівців у американській та японській зарубіжних системах вищої професійної освіти. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 234–240.

12. Годлевська К. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у коледжах та університетах Угорщини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. осв. і осв. дорослих НАПУ. Київ, 2017. 21 с.

13. Головіна О. Фінська підтримка реформи: що має змінитись в українській освіті. URL: <https://nus.org.ua/articles/navchayemos-razom-finska-pidtrymka-reformy-ukrayinskoji-shkoly/> (дата звернення: 26.02.2020).

14. Гребенник І. А. Система освіти Японії в історичному й сучасному контексті розвитку спираючись на концепцію «гуманності» у вихованні. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11giaguv.pdf> (дата звернення: 14.02.2020).

15. Гречаник Н. І. Requirements to the concept of the culturological competence of future primary school teachers in the educational environment of the countries of western Europe. *Revistă științifică progresivă*. 2019. № 1. P. 9–12.

16. Гречаник Н. І. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в країнах Східної Європи: загальні тенденції. *East European science journal. Wschodniorzopejskse czasopismo naukowe*. 2020. Vol. 1, 02(54). Part 1. P.14–19.

17. Гречаник Н. І. Теоретичні й практичні основи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в системі вищої педагогічної освіти Сполучених Штатів Америки. *Молодий вчений*. 2020. Вип. 3 (79). С. 99–105.

18. Гречаник Н. І. Культурологічна складова підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі країн Західної Європи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. Вип. 2 (96). С. ???

19. Гречаник Н. І. Особливості реалізації культурологічної складової підготовки майбутніх учителів початкової школи в системі вищої педагогічної освіти Словачької Республіки. *Topical issues of the development of modern science: матеріали ІХ міжнародної наук.-практ. конф. (Sofia, May 6–8, 2020)*. Sofia,

Bulgaria. 2020. P. 291–298. 234–245.

20. Гречаник Н. І. Тенденції формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи: зарубіжний досвід. *Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне поле*: матеріали II міжнародної наук.-практ. конф. (м. Київ, 15 жовтня 2020 р.). Київ, 2020. С. 330–334.

21. Гречаник Н. І. До питання про культурологічний вимір підготовки майбутнього вчителя початкової школи: вітчизняний досвід. *Perspectives of science and education*: матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Нью-Йорк, 22 листопада 2019). Нью-Йорк, США. 2019. P. 423–435.

22. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди: сайт університету. URL: <https://phdpu.edu.ua/mizhnarodna-spivpratsya>. (дата звернення: 23.02.2020).

23. Дорошенко Т. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів у контексті історії та теорії педагогіки: монографія. Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2015. 344 с.

24. Дубасенюк О. А., Якса Н. В. Проблема полікультурної підготовки студентів у зарубіжній педагогічній науці і практиці. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український, україно-польський щорічник*. 2010. Вип. X.11. С. 91–98.

25. Дубасенюк О. В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

26. Єсин Г., Товканець Г. Загальнокультурна компетентність майбутнього вчителя початкової школи: суть і значення. *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація*: зб. тез доповідей за матеріалами всеукр. наук.-практ. конф., 19-21 жовт. 2016 р. / ред. кол.: Т. Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачево: Видво МДУ, 2016. С. 78–79.

27. Зінченко В. В. Трансформація соціально-економічного сектору в країнах Центральної і Східної Європи в умовах економіко-політичної модернізації та євроінтеграції. *Економічний часопис XXI*. 2009. № 3–4. С. 18–22.

28. Кіш Є. Б. Країни Центральної Європи в системі міжнародних

євроінтеграційних процесів (1991–2007 роки): автореф. дис. ... д-ра іст. наук: 07.00.02 / ДВНЗ «Ужгородський нац. ун-т». Ужгород, 2008. 36 с.

29. Ключкович Т. В. Інтеграція системи вищої педагогічної освіти Словацької Республіки у європейський освітній простір: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ужгородс. держ. пед. ун-т. Ужгород, 2017. 218 с.

30. Колесник Н. Є. Культурологічний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів. *Андрогогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання*. 2014. Вип. 5. С. 106–111.

31. Концепція «Нова українська школа»: затв. Рішенням колегії МОН від 27.10.2016. URL: <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczyia.pdf>. (дата звернення: 10.02.2020).

32. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. Київ, 2002. 488 с.

33. Кравченко-Дзондза О. Е. Компетентнісна парадигма підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. 2017. № 10 (153). С. 84–90.

34. Кристопчук Т. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2013.

35. Кристопчук Т. Педагогічна освіта в Республіці Польща: структура та зміст. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 3–4. С. 127–134. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO\\_2013\\_3-4\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2013_3-4_21) (дата звернення: 18.02.2020).

36. Кучай О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах Польщі: монографія. Черкаси: Видавець Третьяков О. М., 2014. 362 с.

37. Кучай Т. Система професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Японії до морально-етичного виховання учнів. Черкаси: Чабаненко Ю. А., 2014.

38. Кучай Т. Структура системы подготовки учителя начальных классов в Японии. *Карельский научный журнал*. 2013. № 4. С. 48–54.

39. Лещенко М. П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00. 04 / АПН України, Ін-т пед. і псих. проф. освіти. Київ, 1996. 382 с.

40. Лук'янчук С. Ф. Підготовка вчителя у вищих навчальних закладах США до навчальної діяльності у полікультурному середовищі. *Вісник психології і педагогіки*: зб. наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Б. Грінченка. 2013. Вип. 13. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/> (дата звернення: 13.02.2020).

41. Махия Н. В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2009. 169 с.

42. Мукан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США: монографія. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2011. 248 с.

43. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. URL: <https://naqa.gov.ua>. (дата звернення: 15.02.2020).

44. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка: сайт університету. URL: <http://chnpu.edu.ua/> (дата звернення: 24.02.2020).

45. Нестеренко І. Б. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в Польщі за умов європейської інтеграції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уманс. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2014. 294 с.

46. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики*. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

47. Озерська О. Ю. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних

зкладах Японії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківс. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 212 с.

48. Олійник М. І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 475 с.

49. Оросова Р., Староста В. Застосування мікронавчання у процесі вивчення курсу загальна дидактика в Кошицькому університеті імені Павла Йозефа Шафарика. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2012. Вип. 25. С. 148–151.

50. Панкратова О. М. Культурологічна компетентність вчителів і її формування. URL: [www.pier.ulstu.ru/seminar/archive/29report.dok](http://www.pier.ulstu.ru/seminar/archive/29report.dok). (дата звернення: 08.02.2020).

51. Пасічник Л. Л. Професійна підготовка майбутніх вчителів у Німеччині: традиційні та інноваційні підходи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки.* 2015. № 3. С. 176–180.

52. Пододименко И. И. Перспективы современных тенденций и приоритетных направлений развития высшего образования в Японии. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2013. № 4. С. 52–58.

53. Про вищу освіту: закон України № 1556-VII, поточна редакція від 16.01.2020. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення: 08.02.2020).

54. Про освіту: закон України № 2145-VIII, поточна редакція від 16.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення: 08.02.2020).

55. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в ХХ ст.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / ІПППО АПН України. Київ, 1998. 321 с.

56. Рибачук К. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2008. 20 с.

57. Родионов М. Л. Общеобразовательная школа Японии после второй

мировой войны: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Московс. гос. ун-т. Москва, 1967. 274 с.

58. Роман Р. М. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пед. АПН України. Київ, 1993. 21 с.

59. Салимова К. Общеобразовательная школа Японии в XXI в. *Педагогика*. 2002. № 8. С. 88–96.

60. Сирота З. М. Підготовка майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів початкових класів: автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. Київ, 2005. 20 с.

61. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. посіб. Рівне: Овід, 2012. 352 с.

62. Стахів М. Соціокультурна мобільність як складова професійної компетентності педагога. *Молодий вчений*. 2017. № 3. С. 474–479.

63. Стеценко Н. М., Чикалова Т. Г. Теоретичні підходи до інтерпретації сутності культурологічної компетентності. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць*. 2014. Вип. 23. С. 208–213.

64. Сулима О. В. Компетентнісний підхід до підготовки педагогічного персоналу для дошкільних закладів ФРН: метод. рекомендації. Київ, 2013. 48 с.

65. Терентьева Н. О. Система вищої освіти (університетський сектор) у провідних країнах світу: Японія. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 209. Ч. 1. С. 25–29.

66. Терещук Г. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем країн Європи. *Rocznik naukowy. Socjologia, pedagogika*. Olsztyn. 2009. № 3. S. 163–167.

67. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка: сайт університету. URL: <http://tnpu.edu.ua/faculty/IPP/index.php>. (дата звернення: 21.02.2020).

68. Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ ДНУ ім. Т. Шевченка, 2013.



368 с.

69. Херсонський державний університет, педагогічний факультет: сайт університету. URL: [http://www.kspu.edu/About/Faculty/FElementaryEdu/stor\\_faault/Mizhnarodni\\_zvyazku.aspx](http://www.kspu.edu/About/Faculty/FElementaryEdu/stor_faault/Mizhnarodni_zvyazku.aspx). (дата звернення: 18.02.2020).

70. Четверикова Т. Використання досвіду Республіки Польща у формуванні інформативних компетенцій майбутніх учителів початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2016. Вип. 54. С. 202–212.

71. Шевнюк О. Л. Культурологія: навч. посіб. Київ: Знання-Прес, 2004. 353 с.

72. Шемпрух Й. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918-1999 рр.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Івано-Франківськ, 2001. 438 с.

73. Янісів Ю. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти Польщі на початку XXI століття: зб. наук. праць «Педагогічні науки». 2016. № 74. Т. 1. С. 86–91. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1751> (дата звернення: 18.02.2020).

74. Янкович І. І. Підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Польщі до виховної роботи з учнями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 259 с.

75. Ящук І., Біницька К., Кузьма І. Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Румунії та Угорщині. *Наука і освіта*. 2018. № 2. С. 153–160.

76. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. URL: [www.aps.edu.pl](http://www.aps.edu.pl). (дата звернення: 01.04.2020).

77. *Apor Vilmos Catholic College* : website. URL: <https://www.university-directory.eu/Hungary/Apor-Vilmos-Catholic-College.html> (дата звернення: 18.02.2020).

78. Apor Vilmos Katolikus Főiskola. Tanító ba szak mintatanterv. URL: [https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj\\_gNmZ5ZbXAhVMBcAKHV3FB5IQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.avkf.hu%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Ftanito\\_2016-](https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj_gNmZ5ZbXAhVMBcAKHV3FB5IQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.avkf.hu%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Ftanito_2016-)

2017\_nappali\_uj\_kodokkal.xls&usg=AOvVaw3Td4QWomUFk7UeWloCsOvt. (дата звернення: 01.02.2020).

79. Auernheimer G. (Ed.) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen, 2002.

80. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról: Korm. Rendelet 243/2003. (XII. 17.) URL: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf) (дата звернення: 18.02.2020).

81. Banks J. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*, 2001. 180 p.

82. Change in the Hungarian accreditation system. URL: <http://www.european-accreditation.org/information/change-in-the-hungarian-accreditation-system> (last accessed: 07.12. 2017).

83. Chou Hui-Min. *Multicultural Teacher Education: Toward Culturally Responsible Pedagogy. Essays in Education*, 2007. Vol. 21. Pp. 139–162.

84. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools* / Commission of the European Communities. Brussels, 2008. URL: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF> (дата звернення: 18.02.2020).

85. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*. 2006. № 10. P. 241–266.

86. Demeuse M., Baye A., Deloitte R. D. *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems* / the European Parliament's Committee on Culture and Education. Brussels: European Parliament, 2006. URL: [https://www.researchgate.net/publication/39063916\\_Efficiency\\_and\\_Equity\\_in\\_European\\_Education\\_and\\_Training\\_Systems](https://www.researchgate.net/publication/39063916_Efficiency_and_Equity_in_European_Education_and_Training_Systems) (дата звернення: 18.02.2020).

87. Dytrtová R., Krhutová M. *Učitel – příprava na profesi*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2009. 128 s.

88. Edukacja i kompetencje. *Państwo i my. Osiem grzechów głównych Rzeczypospolitej – 5 lat później* / pod redakcją J. Hausnera. Kraków: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, 2020. S. 89.

89. Elementary School Teacher Education Requirements. Education Portal: Study.com. URL: [http://study.com/elementary\\_school\\_teacher\\_requirements.html](http://study.com/elementary_school_teacher_requirements.html). (дата звернення: 02.02.2020).

90. Elementary School Teacher. – U.S. News & World Report LP. Terms and Conditions. URL: <http://money.usnews.com/careers/best-jobs/elementary-school-teacher>. (дата звернення: 03.02.2020).

91. Elementary School Teacher. – U.S. News. URL: <http://money.usnews.com/careers/best-jobs/elementary-school-teacher>. (дата звернення: 01.02.2020).

92. Falus I. A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. *Gondolat*. Budapest, 2006.

93. Fowler S. M., Landis D., Bennett J. M. An analysis of methods for intercultural training. *Handbook of intercultural training*. Thousand oaks, CA: Sage, 2004. P. 37–84.

94. Gábor H. Magyar közoktatás az ezredfordulón. URL: <http://halaszg.ofi.hu/download/Ezredfordulo-1.htm> (last accessed: 30.01.2020).

95. Gąsiorek P. Słowacki system szkolny. Pilch T. (Red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 5: R-St. Warszawa: Żak, 2006. Ss. 787–796.

96. Gibson C. Multicultural Pre-service Education: Promising Multicultural Pre-service Teacher Education Initiatives. URL: [http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue6\\_1/gibson.html](http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue6_1/gibson.html). (дата звернення: 01.02.2020).

97. Gómez R. L. Fostering Intercultural Communicative Competence Through Reading Authentic Literary Texts in an Advanced Colombian EFL Classroom: A Constructivist Perspective. *PROFILE* 2012. Vol. 14. №1. P. 49–66. URL: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4858697.pdf>. (дата звернення: 22.12.2019).

98. Gonzalez J., Wagenaar R. Universities contribution to the Bologna Process: An introduction. Spain, 2008. 160 s.

99. Hagger H., McIntyre D. Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education. Maidenhead: Open University Press, 2006.

100. Halstead V. Teacher Education in England: analysing change through scenarios. *European Journal of Teacher Education*. 2003. V. 26 (1). P. 63–75.

101. Hokkaido University. URL: <https://www.hokudai.ac.jp>. (дата звернення: 23.03.2020).

102. How to Become an Elementary School Teacher On-line: Study.com: Website. URL: [http://education-portal.com/articles/How\\_to\\_Become\\_an\\_Elementary\\_School\\_Teacher\\_Online.html](http://education-portal.com/articles/How_to_Become_an_Elementary_School_Teacher_Online.html). (дата звернення: 01.02.2020).

103. Hughes Sr., Marcus K., The Power of Empathy: A Critical Narrative Inquiry of Cultural Competencies in New Teachers. Theses and Dissertations. 2017. URL: <https://digitalcommons.lmu.edu/etd/472>. (дата звернення: 15.01.2020).

104. Hyde-Price A. The International Politics of East Central Europe. Manchester and New York: Manchester University Press, 1996, XVIII, 300 p.

105. Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels 3.8.2007: European Commission. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52007DC0392>. (дата звернення: 18.01.2020).

106. Improving the quality of teacher education: Opinion of the European Economic and Social Committee on Improving the Quality of 16 January 2008 COM(2007)392 final (2008/C 151/13). URL: <https://www.eesc.europa.eu/en/our-work/opinions-information-reports/opinions/improving-quality-teacher-education> (дата звернення: 18.02.2020).

107. Japan's modern educational system. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan. URL: [www.mext.go.jp/hakusyo/book/hpbz198103/hpbz198103\\_2\\_169.html](http://www.mext.go.jp/hakusyo/book/hpbz198103/hpbz198103_2_169.html). (дата звернення: 10.02.2020).

108. Kamil M. Cultural Tolerance, Diversity and Pluralism: The Recognition of Yogyakarta as The City of Tolerance. *Jurnal Logos*. 2018. Vol. 1. № 1. DOI: 10.22219/LOGOS.Vol1.No1.23-36.

109. *Károli Gáspár Református Egyetem* : website. URL: <http://www.kre.hu/portal/> (дата звернення: 18.02.2020).

110. Kaščák O., Pupala B., Zápotočná O. Predškolská a elementárna pedagogika a jej medzinárodná akceptácia : portrét jednej slovenskej slabosti. *Orbis scholae*. 2015. Vol. 1. Ss. 119–138.

111. Key Competences for Lifelong Learning: Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December OJ L 394 (2006 2006/962/EC) / the European Parliament and the Council of the European Union. P. 10–18. URL: <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj> (дата звернення: 18.02.2020).

112. Key competencies: a developing concept in general compulsory education. Brussels: Eurydice, 2002. URL: <https://www.worldcat.org/title/key-competencies-a-developing-concept-in-general-compulsory-education/oclc/749648509?referer=di&ht=edition>. (дата звернення: 18.01.2020).

113. Kojs W. *Problemy Działań Dydaktycznych*. Katowicach: Uniwersytet Śląski, 1983. 160 s.

114. Koster B., Dengerink J. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*. 2008. Is. 2. P. 135–149.

115. Kruszewski K. *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: Wsip, 2000. 306 s.

116. Kyoto University. URL: <http://www.kyoto-u.ac.jp/ja>. (дата звернення: 23.03.2020).

117. Lehtonen J. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence. URL: <http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.htm> (дата звернення: 08.01.2020).

118. Leithwood K., Patten S., Jantzi D. Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*/ 2010. Vol. 46 (5). P. 671–706. DOI: 10.1177/0013161X10377347.

119. Lewowicki T. O modelu szkolnictwa wyższego – uniwersytecka tradycja, przemiany, problemy i sugestie rozwiązań. *Освітологія*. 2016. № 5. С. 13–23.

120. Macfarlane B., Saitoh Y. Research Ethics in Japanese Higher Education: Faculty. *J Acad Ethics* 6. 2009. № 3. P. 181–195.

121. Masarykova univerzity. URL: <https://www.muni.cz>. (дата звернення: 23.03.2020).

122. Mazińska-Szumska M. *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2004.

123. Melnikas B. Modernization of Higher Education System in the Transition Society. *Vieđoji politika ir administravimas*. 2002. № 3. P. 86–93.

124. Mielnik S. Szumilas o standardach w kształceniu nauczycieli. *RZECZPOSPOLITA*. URL: <http://www.rp.pl/artykul/15,925492-Szumilas--bardziej-praktyczne-ksztalcenie-nauczycieli.html> (дата звернення: 18.02.2020).

125. Moll L. C., Arnot-Hopffer E. Sociocultural competence in teacher education. *Journal of Teacher Education*. 2005. №56 (3). P. 242–247. <https://doi.org/10.1177/0022487105275919> (дата звернення: 13.02.2020).

126. Muchacka B. Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli edukacji przedszkolnej i szkolnej w zakresie pracy z dzieckiem zdolnym na Słowacji i w Polsce (Porownania i wnioski). *Nauka – sztuka – edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*. Krakow: Wyd. Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2013. Ss. 93–103.

127. NAT – Hungarian Accreditation Board. URL: <https://www.dakks.de/en> (дата звернення: 07.10.2016).

128. NCATE Unit Standards. URL: <http://www.ncate.org/public/unitStandardsRubrics.asp> (дата звернення: 02.02.2020).

129. Nieto S., Bode P. School reform and student learning: A multicultural perspective. *Multicultural education: Issues and perspectives*. 2007. Pp. 425–443.

130. Nikitorowicz J. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009. 529 s.

131. *Narodní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bíla kniha. Praha, 2001. 98 s. URL: <http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>. (дата звернення:

03.03.2020).

132. O'Hara S. & Pritchard R. Meeting the Challenge of Diversity: Professional Development of Teacher Educators. *Teacher Education Quarterly*, Winter 2008. Pp. 43–61.

133. Ohlendorf Ed. Transformation of European education policy. From national to common policy of education. URL: <http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/Pecs/EU-Bildungspolitik> (дата звернення: 10.02.2020).

134. Olearczyk T. Kształcenie nauczycieli na Słowacji i w Polsce. *Nauka – sztuka – edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*. Krakow: Wyd. Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2013. Ss. 69–93.

135. Palka S. *Pedagogika w Stanie Tworzenia*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 2003. 168 s.

136. Pang V., Stein R., Gomez M., Matas A., Shimogori Y. Cultural competencies: Essential elements of caring-centered multicultural education. *Action in Teacher Education*. 2011. № 33. P. 560–574. DOI:10.1080/01626620.2011. 627050.

137. Paredes M. E. Language Attitudes, Linguistic Knowledge, And the Multicultural Education of Pre-service Teachers: A Sociolinguistic Study. Dissertation ... For the degree of Doctoral of Philosophy in Education. St. Louis, Missouri, 2008. 385 p.

138. Pedagogical Constitution of Europe. URL: <http://education-ua.org/ua> (дата звернення: 29.12.2019).

139. Pedagogická fakulta UMB. URL: <http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-elementarnej-a-predskolskejpedagogiky/pedagogicka-prax/pedagogicka-prax--v-sp-predskolska-a-elementarna-pedagogika-bc.html> (дата звернення: 16.03.2020).

140. Pedagogiczna Konstytucja Europejska. URL: <http://www.wspkorczak.eu/uczelnia/akty-prawne/pedagogiczna-konstytucja-europejska> (дата звернення: 05.02.2020).

141. Pinheiro M. M., Estima A., Marques S. Evaluating the Gaps and

Intersections Between Marketing Education and the Marketing Profession. IGI Desiminator of Knowledge, 2019. 252 p. DOI: 10.4018/978-1-5225-6295-5.

142. Podlahová L. *První kroky učitele. Edice První pomoc pro učitele* [First Steps of the Teacher. First Aid for the Teachers]. Praha: Triton, 2004. 223 s. [in Czech].

143. Popular Schools. Education Portal. Education Portal: Study.com: Web-site. <http://education-portal.com/search/find.htm> (дата звернення: 06.02.2020).

144. Prawo o szkolnictwie wyższym: Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r.: Tekst ujednolicony. *Internetowy System Aktów Prawnych*. URL: [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/szkolnictwo](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/szkolnictwo) (дата звернення: 01.02.2020).

145. Předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Zákon 1. ledna 2005 č. 561/2004 Sb. URL: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561> (дата звернення: 18.02.2020).

146. Prešovská univerzita v Prešove. URL: <https://www.unipo.sk>. (дата звернення: 23.03.2020).

147. Rumer M. Teacher Education in Europe *An ETUCE Policy Paper*. Adopted by the Executive Board on 14th April 2008. Published by the European Trade Union Committee for Education. Brussels, 2008. 64 p.

148. Rychen S., Salganick L. A holistic model of competence. *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gottingen. Germany: Hogrefe, 2003. P. 41–62.

149. Salmona M., Partlo M., Kaczynski D., & Leonard S. Developing Culturally Competent Teachers: An International Student Teaching Field Experience. *Australian Journal of Teacher Education*. 2015. 40. URL: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss4> (дата звернення: 15.12.2019).

150. Seeberg V., Minick T. Enhancing Cross-cultural Competence in Multicultural Teacher Education: Transformation in Global Learning. *International Journal of Multicultural Education*. 2012. Vol. 14. №3. P. 1–22. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105060>. (дата звернення: 05.11.2019).

151. Spitzberg B., Changnon G. Conceptualizing Intercultural Competence. *Deardorff D.K. (Eds.) The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand



Oaks, CA: Sage, 2009. P. 2–52.

152. *Szegedi Tudományegyetem* : website. URL: <https://u-szeged.hu> (дата звернення: 18.02.2020).

153. Szegedi Tudományegyetem. A képzés programja, a szak tanterve (azóra és vizsgaterv táblázatos összegzése). URL: <http://www.u-szeged.hu/tanrend> (дата звернення: 01.02.2020).

154. Teaching Young Children Educators Seek Developmental Appropriateness. Education Portal: ASCD: Web-site. URL: <http://www.ascd.org/publications/curriculum-update> (дата звернення: 04.02.2020).

155. Teemant A. Evaluating Socio-Cultural Pedagogy in a Distance Teacher Education Program. *Teacher Education Quarterly*. 2005. Vol. 32. № 3. P. 49–62. URL: <https://www.jstor.org/stable/23478674> (дата звернення: 05.01.2020).

156. Tellez K. What Student Teachers Learn About Multicultural Education From Their Cooperating Teachers. *Teaching and Education*, 2008. № 24. P. 43–58.

157. The making of compulsory education in Japan, Japanese National commission for UNESCO. *Modern education and teacher training*. 1958. P. 32–48.

158. The University of Tokio. URL: <https://www.u-tokyo.ac.jp/ja/index.html> (дата звернення: 23.03.2020).

159. Tuning Educational Structures in Europe. URL: <https://www.unideusto.org/tuningeu/what-is-tuning.html> (дата звернення: 15.02.2020).

160. Ulich M. Interkulturelle kompetenz – Erziehungsziele und padagogischer alltag. URL: [http://www.liga-kind.de/frueche/100\\_uli.php](http://www.liga-kind.de/frueche/100_uli.php) (дата звернення: 15.01.2020).

161. University of Hradec Králové. URL: <https://www.uhk.cz> (дата звернення: 23.03.2020).

162. University of Hradec Králové. URL: <https://www.uhk.cz> (дата звернення: 23.03.2020).

163. University of Szeged. URL: <http://www.u-szeged.hu/english> (дата звернення: 23.03.2020).

164. Univerzita Komenského v Bratislave. URL: <https://uniba.sk> (дата звернення: 23.03.2020).

165. Uniwersytet Warszawski. URL: <https://www.uw.edu.pl> (дата звернення: 23.03.2020).

166. Uniwersytet Zielonogórski. URL: <https://www.uz.zgora> (дата звернення: 23.03.2020).

167. Uniwersytet Wrocławski. URL: <https://uni.wroc.pl> (дата звернення: 23.03.2020).

168. USA Primary school enrollment (percent, source: UNESCO). TheGlobalEconomy.com: Web-site. URL: <http://www.theglobaleconomy.com/USA> (дата звернення: 03.02.2020).

169. Varga J. Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*. 2007. Jan. 54. Évf. 7–8. sz. 609–627.

170. Vašutova J. *Profese učitele v českem vzdělávacím kontextu* [Profession of a Teacher in Czech Educational Content]. Brno: Paido, 2004. 190 s.

171. Vašutová J., Spilková V. Teacher Education in Czech Republic. *Valentič Zuljan M.; Vogrinc, J. European Dimensions of Teacher Education Similarities and Differences*. Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana, 2011.

172. Vilmos A. *Evangéliumot hirdetni jöttem. Válogatás Boldog Apor Vilmos vértanú püspök tanításaiból*. Győr: szerk. Németh Ferenc; Apor Vilmos Római Katolikus Iskola Alapítvány, 2015.

173. Výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov: Zákon č. 245/2008 z 22. mája 2008. URL: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245> (дата звернення: 18.02.2020).

174. Walton P., Baca L., & Escamilla K. A national study of teacher education: Preparation for diverse student population. – Center for Research on Education, Diversity, and Excellence (CREDE). URL: <http://www.crede.ucsc.edu/research> (дата звернення: 16.02.2020).

175. What Matters Most: Teaching for America's Future. Report of the National Commission on Teaching & America's Future, September 1996. 178 p. URL:

<http://www.nctaf.org/documents/WhatMattersMost> (дата звернення: 14.02.2020).

176. Wildova R. Training Primary School Teachers – Issues and Trends Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 141. P. 1112–1115. URL: <https://doi.org/10.1016> (дата звернення: 18.02.2020).

177. Wolk Zd., Góra Z. *Edukacja w perspektywie integrowania się Europy* Wydaw. Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, 2000. 163 s.

178. *Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna studia. Podyplomowe*. URL: <http://www.rekrutacja.uni.wroc.pl/kierunek.html?id=9706> (дата звернення: 02.02.2020).

179. *Zakon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů: zakon ze dne 24 zaří 2004. Sbírka zákonů. 2004. Častka 190. Č. 563.* URL: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>. (дата звернення: 03.03.2020).

### **РОЗДІЛ 3**

## **КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ**

У розділі обґрунтовано пріоритетні напрями формування досліджуваної здатності в контексті методологічних підходів; розроблено концепцію формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці; розроблено структурно-функціональну модель системи формування досліджуваної компетентності; визначено мету, компонентну будову, шляхи створення і функціонування культурологічно орієнтованого середовища; виокремлено психолого-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

### **3.1. Методологічні підходи до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці**

Основою кожного дослідження є методологічні підходи, які забезпечують визначення провідних аспектів проблеми й конкретні шляхи її розв'язання. У сучасній науці методологічні підходи потрактовують як певні вихідні принципи, положення, переконання, що визначають напрям і стратегію вивчення певного явища.

Традиційні й нові методологічні підходи до вивчення проблем професійної підготовки фахівців досліджують такі вчені, як Н. Батечко [11], Ю. Бойчук [18], В. Буданов [27], В. Гриньова [74], Г. Єльнікова [95], В. Загвязинський [100], І. Зимня [104], Т. Зюзіна [105], І. Зязюн [106], В. Кремень [144], В. Кудіна [146], В. Кушнір [153], В. Лозова [165], І. Осадченко [200], С. Сисоєва [236], Ю. Тарський [258], Г. Троцько [165], Т. Троїцька [170], О. Шевнюк [296], І. Шумілова [298] та ін.

Згідно з енциклопедичним трактуванням методологія – це система принципів, способів організації й побудови теоретичної й практичної діяльності, «а також вчення про цю систему» й «тип раціонально-рефлексивної свідомості, спрямований на вивчення, вдосконалення і конструювання методів у різних сферах духовної й практичної діяльності» [270; 275; 190, с. 420].

У термінографічних джерелах поняття «підхід» трактують як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, стратегічний вимір, основою якого є положення певної теорії, що визначає спрямування наукового пошуку стосовно предмета дослідження, «виступає як специфічна основа освітньої парадигми, фундамент її концепції, вказує на способи побудови тієї чи іншої системи» і «є тим підґрунтям, що дозволяє цілісно формувати ту чи іншу компетентність студента» [247;89; 260, с. 90; 195].

Культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи є складним цілісним особистісним утворенням, усебічне дослідження якого неможливе засобами лише окремого методологічного підходу. Тому, на нашу думку, саме інтеграція традиційних (компетентнісний, діяльнісний, особистісний, системний, культурологічний, аксіологічний, індивідуальний, диференційований тощо) і нових (рефлексивний, контекстний, синергетичний, полісуб'єктний, прагматичний, праксеологічний та ін.) [109, с. 214] підходів може забезпечити об'єктивний результат сучасних наукових досліджень і дати змогу всебічно проаналізувати реальну проблему, отримати об'єктивні дані щодо її сутності, визначити закономірності, принципи й шляхи розв'язання, а це, своєю чергою, дозволить забезпечити належний рівень професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в культурологічному вимірі.

Отже, вивчаючи процес формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці, з метою цілеспрямованого наукового пошуку визначимо певні методологічні підходи, які є «сукупністю способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» і які слугуватимуть основними стратегічними напрямками системи формування досліджуваного явища [209, с. 52].

У дослідженні проблем сучасної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи загалом і формування культурологічної компетентності зокрема важливі не тільки аналіз конкретних методологічних підходів як засобів професійно-педагогічної діяльності, а й усвідомлення їх переваг й недоліків, особливостей їх використання в педагогічних ситуаціях культурологічного характеру, а також форм застосування певного методу й відповідного виду діяльності, зорієнтованих на досягнення окресленої мети [170].

Таким чином, організація процесу формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи потребує вибору теоретико-методологічної стратегії у вигляді підходів до розв'язання проблеми дослідження, що базуються на зв'язках особистості й середовища, підкреслюють перспективу потенційних здатностей особистості до розвитку, спираються на первинні потреби й соціальні імперативи людини в культурному поступі з урахуванням багатофункціональності культури [295]. З огляду на зазначене можемо конкретизувати ключові орієнтири у визначенні методологічних підходів до обґрунтування процесів формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці, а саме: *об'єкт і предмет дослідження, сутнісно-змістова характеристика й структурна будова досліджуваного явища, критеріально-показникові зв'язки в контексті динамічного поступу здатності.*

Отже, найбільш продуктивними вважаємо *компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, синергетичний, суб'єктно-діяльнісний, професіографічний, етнорегіональний* методологічні підходи в їх органічній єдності.

#### *Компетентнісний підхід.*

В умовах модернізації вітчизняної системи вищої освіти набуває значущості таке явище, як професіоналізм учителя і пошук шляхів його вдосконалення. Це спричиняє підвищення вимог до вчителів початкової школи, що передбачає дослідження всіх складників їхньої професійної компетентності

з позиції загальнокультурних характеристик, набутих у процесі цілеспрямованої професійної підготовки, яку доцільно розглядати в контексті компетентнісного підходу. Тому вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи шляхом підсилення культурологічного складника повинно бути спрямовано на створення культуротворчого освітнього простору на компетентнісних засадах.

Частковий аналіз понять «компетентність» і «професійна компетентність майбутніх учителів початкової школи» нами здійснено в процесі визначення сутнісної й змістової характеристик культурологічної компетентності здобувачів вищої освіти в емпіричній площині шляхом обґрунтування структурно-змістового аспекту досліджуваної здатності (п. 1.3). Тож висвітлимо ті позиції психолого-педагогічних досліджень, що дозволяють конкретизувати роль і місце компетентнісного підходу у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

На думку В. Давидова, О. Камишаченка, І. Лернера, М. Скаткіна, А. Хуторського та їхніх послідовників, використання інструментарію компетентнісного підходу в освітній сфері сприяє визначенню цілей і змісту, а також узагальненню засобів підготовки майбутніх фахівців до ефективної професійної активності [92; 289; 99].

Поняття «компетенція» (від лат. *compeete* – домагаюся, відповідаю, походжу) досить широко вживають у різних галузях наукового знання. Так, у словниках «компетенція», з одного боку, тлумачиться як коло питань, стосовно яких людина володіє відповідним рівнем знань і досвідом [203], а з іншого – як коло повноважень різних органів влади або посадових діячів (лат. *competentia* – належність за правом), наданих відповідно до процесів, необхідних для успішної професійної діяльності [135]. У цьому контексті компетентність (лат. *competens* – здібний) – це володіння компетенцією і знаннями [181].

Констатуємо, що в більшості досліджень поняття «компетентність» розуміють як ступінь психічної зрілості людини, що дозволяє особистості результативно функціонувати в суспільстві (Л. Карпова, Г. Онкович,

С. Макаренко та ін.). Фахове спрямування цього поняття підсилює його розуміння в аспекті володіння особистістю знаннями, вміннями й навичками професійної сфери та досвідом використання ефективних способів і засобів досягнення поставлених цілей (А. Капська, О. Карпенкова та ін.). Тому в цьому контексті значущості набувають: рівень базової й спеціальної освіти, стаж роботи, вміння накопичувати великий професійний і життєвий досвід, здатність передбачувати наслідки цілеспрямованого способу впливу на людину [278].

Розширює культурологічний аспект поняття «компетентність» інтегрування до його змісту цілого спектру соціально-комунікативних умінь, що ґрунтуються на знаннях, досвіді, цінностях, отриманих у процесі професійної підготовки (Дж. Куллахан, Г. Халаш) [303; 99], зокрема, шляхом актуалізації понять «уміння» (competencies), «навички» (skills), «компетентність» (competence) [99].

Єдиного визначення поняття «компетентність» немає через різні погляди щодо його розуміння. Європейські педагоги й учені, трактуючи поняття «компетентність», оперують такими категоріями: загальні, або ключові, вміння, базові вміння, основні шляхи для досягнення результативного навчання, інтегративні знання, вміння або навички тощо.

Згідно з Державним стандартом початкової освіти професійну компетентність учителя початкової школи представлено як здатність до організації педагогічного процесу в початковій школі на основі сучасних правил організації освітнього простору; здатність ефективно розв'язувати стандартні й проблемні професійні завдання, які можуть виникнути в процесі освітньої діяльності в учнів початкової школи [83].

Студіювання проблеми професійної компетентності вчителя початкової школи вможливило виокремлення й детальну характеристику його загальних компетентностей. Відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері реформування повної загальної середньої освіти на період до 2029 року [134] представимо основні компетентності вчителів початкової школи, необхідні для реалізації засадничих ідей нової української школи у 2019–2020



навчальних роках (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Базові компетентності вчителя початкової школи**

<b>Базові компетентності</b>	<b>Характеристика</b>
Професійно-педагогічна компетентність	Здатність володіти знаннями з таких дисциплін, як основи педагогіки й загальної психології, інтерактивні методи навчання, організація навчального середовища й освітнього процесу, що забезпечує всебічний розвиток дітей; прагнення до успішної професійної діяльності.
Соціально-громадянська компетентність	Здатність оперувати знаннями про громадянське суспільство, права й свободи людини в теперішній час; усвідомлення глобальних проблем нашого суспільства і необхідності пошуку шляхів їх розв'язання; уміти швидко визначати проблемні питання в соціокультурній і різних сферах життєдіяльності людини й швидко адаптуватися до них, знаходити шляхи їх розв'язання.
Загальнокультурна компетентність	Здатність використовувати знання про головні твори мистецтва, уміти виявляти ідеї, досвід і почуття засобами мистецтва; осмислення власної національної ідентичності як основи відкритого й поважного ставлення до різноманітного культурного вираження інших.
Мовно-комунікативна компетентність	Здатність засвоювати інтегративні знання про норми й основні складові педагогічного спілкування в процесі навчально-виховної роботи; розвивати в собі вміння слухати й відстоювати особисту позицію, розвиненість культури професійного спілкування.
Психологічно-фасилітативна компетентність	Здатність розвивати креативність у дітей початкової школи й сприяти їхній індивідуалізації; акцентувати на важливості фізичного, психічного й морального здоров'я учнів.
Інформаційно-цифрова компетентність	Здатність володіти інтегративними знаннями, вміннями й навиками, які допомагають орієнтуватися в інформаційному середовищі.
Підприємницька компетентність	Здатність розробляти нові проекти й ідеї щодо подальшого їх упровадження в життя з метою вдосконалення особистісного статусу, добробуту й розвитку нашої країни.

Очевидно, що компетентнісний підхід наскрізно спрямований на розвиток комплексу знань, умінь, навичок приймати рішення, розв'язувати професійні завдання загалом і культурологічного характеру зокрема й розвивати бажання до саморозвитку. Результативність означених процесів зумовлена загальним рівнем сформованих у студента здатностей, які допомагають особистості в соціалізації, розвитку світоглядно-професійних поглядів, у формуванні креативного й критичного мислення та педагогічної майстерності, потреби в самореалізації, у самовдосконаленні впродовж життя з метою узгодження відношень особистості з навколишнім світом і протистояння антигуманним соціальним проявам [139; 181; 289; 291; 22; 135]. У зв'язку із цим формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в

контексті професійної компетентності вчителя набуває принципово нової якості, інтегруючи культурологічні знання, культурологічний досвід, особистісні й професійні характеристики, що забезпечують соціальну відповідальність учителя за результати педагогічної діяльності.

Отже, спираючись на компетентнісний підхід до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці, стверджуємо, що це процес формування відповідних інтегративних умінь і навичок, які трансформуються в якісне новоутворення – здатність студента через діалог культур пізнавати морально-етичні, естетичні й культурні здобутки народів і націй, уміння самостійно оволодівати відповідним культурним рівнем, а також навички розвивати в собі мотивації і прагнення до самореалізації та самопізнання. Вважаємо, що однією з пріоритетних ознак сформованості культурологічної компетентності в майбутніх учителів є вміння вивчати й характеризувати українську культуру, опановувати культурологічний досвід різних народів світу, ідентифікувати національні цінності, розв'язувати культурологічні проблеми в майбутній професійній діяльності.

Таким чином, компетентнісний підхід дозволяє формувати досліджуване явище як основну здатність майбутнього вчителя, який на основі розвинутих інтегративних умінь щодо усвідомлення взаємозалежності всіх сфер культури розуміє її як цілісне явище. Тому основним результатом сформованої культурологічної компетентності має бути вміння створювати нову модель історичного й соціально-культурного ототожнення себе з іншою особою чи групою осіб, здатність до пошуку оптимальних інноваційних шляхів розвитку, побудови нового образу духовності, культури й цінностей з метою подолання тотальної кризи культури [300].

*Отже, формуванню культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи сприятиме компетентнісний підхід, застосування якого пов'язане з оновленням змісту професійної підготовки в таких напрямках: розвиток навичок ефективного застосування сукупності успадкованих людством від попередніх поколінь об'єктів культурної спадщини; формування*

*інтегративних знань про культуру як цілісну систему, утвердження національної, соціально-культурної стійкості в реалізації професійної компетентності.*

*Культурологічний підхід.*

Нині шляхи успішного подолання соціальної кризової ситуації значною мірою визначаються рівнем освіченості й культури суспільства. Не випадково аналіз освіти як соціального інституту дозволяє розмежувати зміни, спричинені внутрішніми закономірностями її розвитку, зокрема, шляхом виконання основної суспільної функції – відтворення культури й цілеспрямовано організованого інформаційного окультурення суб'єктів діяльності [122, с. 4].

Крім того, актуальність культурологічного аспекту в освіті детермінована необхідністю «повернути педагогіку в контекст культури», що «означає повернути її до людини, зрозуміти її місце в культурі» [184, с. 81]; конкретизувати й переосмислити загальноприйняті системи виховання; усвідомити важелі педагогізації у визначенні місця людини в контексті культури шляхом реалізації культурологічного підходу, який є «методом проектування освіти, що центрована на людині в якості чинника цілісності, що об'єднує професійні й особистісні компоненти розвитку студентів» [184, с. 104]; реалізувати культурологічні освітні запити до професійної підготовки майбутніх учителів шляхом розкриття загальнокультурного контексту дисциплін, що викладаються в початковій школі [184, с. 2].

Таким чином, реалізація культурологічного потенціалу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи – це здійснення освітнього процесу в напрямі розвитку особистості вчителя крізь призму культури. Цей процес відбувається в особливому культуровідповідному середовищі, що наповнений загальнокультурними смислами й сприяє особистості в прояві її індивідуальності шляхом культурного саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей, інтегрованих у систему професійних пріоритетів.

Відповідно до вищезазначеного повністю змінюється матриця професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що, у свою чергу, зумовлює

орієнтацію цього процесу на врахування сучасної соціокультурної ситуації, знання основ філософії освіти, історії культури, тобто актуальною стає необхідність побудови системи формування культурологічної компетентності майбутнього фахівця.

За своїми характеристиками культурологічний підхід дозволяє досліджувати педагогічні явища крізь призму культурних складників на загальному культурному соціальному тлі з опертям на конкретну культурну ситуацію. Відтак, педагогічні явища відповідно до культурологічних засад розкриваються з урахуванням реальних культурних процесів у минулому, сьогоденні й майбутньому [18, с. 54]. У контексті антропологічної парадигми цей підхід утверджує тенденцію, що можна назвати «педагогікою та соціологією сприяння, яка пов'язана з беззастережним поглибленням та розширенням обривів людинознавства» [256, с. 112]. Розроблена В. Руденко культурологічна концепція цілісності змісту вищої освіти ґрунтується на принципі ізоморфізму, який характеризується співвідношенням і ототожненням цивілізаційного (соціального й технологічного) і культурного (духовного) компонентів у системі освіти. Відповідно до цивілізаційно-культурологічної парадигми культурологічна спрямованість у педагогічному впливі на особистість базується на гуманітарній структурі розвитку освіти, що полягає в узгодженості та цілісності всіх її компонентів (підсистем) [223; 183; 187; 188; 201; 203].

Найважливіше завдання в процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи – це подолання розрізненості двох компонентів культури – професійно-педагогічного й гуманітарного шляхом їх інтеграції та взаємозбагачення на основі культурологічного підходу. Це дозволяє конкретизувати структуру професійної компетентності як кінцевої мети професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, виділивши формування культурологічної компетентності як її важливий компонент. У цьому сенсі розкриваються шляхи «окультурювання», взаємозумовленості, взаємозбагачення й взаємозалежності

процесів формування загальної та професійно-педагогічної культури, що позначається на особистісній культурі майбутніх учителів початкової школи [158].

Зазначене актуалізує загальнокультурну підготовку, що можна пояснити сучасними процесами гуманізації й гуманітаризації, актуалізованими в освітньому просторі й зорієнтованими не тільки на пізнання особистості людини, а й на розвиток її почуттів, емоцій, інтересів і здібностей.

Культурне становлення особистості відбувається в процесі як педагогічного, так і соціального впливів, що здійснюються суб'єктами й соціумом. У цьому сенсі варто зазначити, що особистість постає перед вибором власної життєвої позиції, усвідомлює роль і місце збереження й розвитку культури в собі. Усе це спонукає до розбудови життя згідно з культурними зразками й еталонами відповідно до власної траєкторії (активної, індиферентної чи пасивної) поведінки й діяльності [141; 157; 158; 163].

Згідно з культурологічним підходом зміст освіти – це адаптований соціальний досвід людства, тотожний людській культурі взагалі. На думку відомих дидактів (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін та ін.), такий досвід містить чотири основні структурні компоненти: досвід пізнавальної діяльності (знання як її результат); досвід застосування сукупності набутих традиційними шляхами вмій і навичок; досвід творчої діяльності, що виявляється в прийнятті нестандартних рішень у проблемних ситуаціях; досвід емоційно-ціннісних відношень, що актуалізує оцінно-емоційні ставлення людини до всіх сфер життєдіяльності [161].

Людина формується завдяки розпредметненню втілених у культурі сутнісних людських сил й одночасно уособлює себе в нових об'єктах культури. Подвійність означеного процесу лежить в основі освіти, тому що в такий спосіб розкриваються механізми створення, відтворення й змінення людиною культури і навпаки. Культурологічний підхід у цьому контексті розглядається з позицій процесу й результату освоєння студентами системи понять у різних типах історичних, регіональних культур і є запорукою самовизначення

особистості в культурно-освітньому просторі [105; 223; 271; 254].

Аналіз культурологічного підходу до освіти, на наш погляд, ґрунтується на таких концептуальних положеннях: освіта може стабілізувати й розвивати культуру, якщо ядром освітнього процесу буде людина, а не знання; олюднити освіту – означає додати до кола її проблем людину як основну цінність [170; 181; 110; 107]. Отже, на нашу думку, процес формування культурологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи на засадах культурологічного підходу повинен охоплювати: створення моделі культурологічного розвитку особистості майбутнього вчителя; високовалідні й надійні засоби індивідуальної діагностики й самоконтролю особистості; впровадження спеціальних засобів культурологічного розвитку й саморозвитку особистості; ієрархічну побудову всіх наявних методів навчання, нових цінностей в аспекті досягнення культурологічних цілей й особистісного розвитку майбутніх учителів у професійній підготовці.

У професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи поняття «культурологічний підхід» розуміємо як спрямованість освітнього процесу на реалізацію провідних положень культурології, осмислення яких спонукає особистість усвідомлювати взаємозв'язок особистісного, професійного, соціального й культурологічного знання, що, зрештою, дозволяє їй вибудувати «новий образ культури, покликаний освоюватися рефлексивно, як її особистий життєвий проєкт» [184, с. 84–85].

Тому провідною лінією реалізації культурологічного підходу в контексті досліджуваної проблеми є особливий стиль фахового становлення майбутніх учителів шляхом наповнення змісту професійної підготовки культурологічним сенсом, що передбачає: генерацію професійно-педагогічної культури особистості майбутнього педагога; прагнення до розвитку культуротворчих форм і методів навчання й засобів виховання; спроможність до системного аналізу проблемного поля сучасного життя, культурних надбань цивілізації; прагнення до самовизначення, саморозвитку й самореалізації; удосконалення й збагачення форм і методів підготовки вчителів, спрямованих на оволодіння

такими технологіями навчання й виховання, що сприяють налаштуванню «діалогу культур», розбудові суб'єкт-суб'єктних стосунків із метою оптимізації комунікативної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Отже, культурологічний підхід забезпечує: розроблення шляхів гармонійної соціалізації особистості через правильне сприйняття культурних цінностей і традицій свого народу; розуміння інших культур і усвідомлення особливостей своєї як рівноправного суб'єкта родини культур і народів людства [157, с. 86].

Таким чином, *застосування культурологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи з метою формування культурологічної компетентності ґрунтується на таких засадах*: пізнання основ вітчизняної й світової культур; саморозвитку і самовизначення особистості засобами культури в культурному просторі; гуманізації та гуманітаризації освіти, що передбачає орієнтацію освітнього контенту на особистість студента, надання отримуваним знанням культурно значущого сенсу шляхом формування системного гуманітарного мислення, що базується на загальнолюдських і загальнокультурних цінностях; багатовекторність реалізації культурологічного змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців з урахуванням особистісних здібностей і схильностей студентів; аналоговість освіти відповідно до державних стандартів, принципів національної культури, ментальності соціуму, міжнародних вимог.

#### *Аксіологічний підхід.*

Опертя сучасної педагогічної науки на аксіологічні засади стало людиномірною стратегією системи вищої освіти, яка базується на концептуальній ідеї підготовки фахівця, спроможного виконувати професійну діяльність, підґрунтям якої є система ціннісних орієнтирів. У зв'язку із цим у контексті застосування аксіологічного підходу актуалізується ціннісно орієнтоване ставлення особистості до професійного становлення загалом і культурологічного розвитку зокрема, що передбачає узгодженість змісту освітнього процесу з формуванням відповідних здатностей, необхідних для

ефективної самореалізації у фаховому й особистісному вимірах [3; 17; 19; 42].

Згідно з концепцією ціннісних перетворень американського науковця Р. Інглгарта нині формуються нові ціннісно-сміслові пріоритети, що спричинено заміною «старих» (традиційних, матеріалістичних, модерних) цінностей на «нові» (ліберальні, постматеріалістичні, постмодерні) унаслідок зміни рівня соціально-економічного розвитку (підтверджено даними соціопитувань у 81 країні світу, що проводились упродовж 1984 – 2001 рр.). Тобто в розвинених країнах відбувається перехід до більш високої якості людського життя, суспільного, політичного й людського розвитку. Тому автор концепції вбачає зв'язок ціннісних змін суспільства з економічними, соціальними, технологічними змінами [225].

Очевидно, що в соціальній системі координат тлумачення «цінності» розширюється через усвідомлення подій і явищ, що відіграють позитивну роль в особистісному становленні людини, й пов'язується з культурним прогресом, а саме з ідеями, нормами й ідеалами (життя, здоров'я, освіта, культура, мистецтво, творчість, любов, краса тощо), що несуть у собі гуманістичне начало [224; 261]. Тому «мова повинна йти не про винахід якихось нових цінностей, а насамперед про їх переосмислення та переоцінку» [4, с. 28;64]. Відтак, розв'язання проблеми цінностей в освітньому середовищі має бути тісно пов'язано з вирішенням проблеми становлення й розвитку особистості (Г. Корнєтов) [134]. У такому контексті цінності – це ті кореляційні особистісні механізми, які є значущими для формування тих чи тих властивостей, культивування мотиваційної потреби в переживанні позитивних відчуттів під час виконання конкретної дії.

Отже, об'єднувальна функція цінностей полягає в узгодженні людської психіки на рівні мотивів, потреб, принципів, які визначають вектор і якість діяльнісного компонента особистості, забезпечують об'єктивність і доцільність напрямів розвитку особистості в контексті соціальної динаміки. Ураховуючи всю сукупність чинників, які розкривають природу соціальної діяльності людини, ціннісно-орієнтаційну структуру суспільства й основу буття



нинішнього суспільства в національному, міжнародному, глобальному вимірах, визначають не окремі цінності, а їх систему з огляду на функції соціетального рівня [226, с. 118–119].

Важливими в застосуванні аксіологічного підходу до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є положення теорії цінностей Р. Перрі про те, що розбудова цивілізації на засадах загальнолюдської культури ґрунтується на важливості знань і особистій свободі, насолоді красою, справедливому розподілі соціальних благ, освіті для всіх, творчості в різних сферах. Наряду із цим означені цінності мають зрости настільки, щоб увійти до загальноновизнаних, що дозволить уникнути дискусій щодо пріоритету кожної з них [114; 250].

Зауважимо, що вищезазначена позиція сформована на основі положень науковців щодо зумовленості ціннісного базису соціально-економічними, політичними, культурними умовами функціонування суспільства, які є значущими в системі ієрархічних ціннісних зв'язків суб'єктів соціуму в контексті забезпечення соціогуманітарної безпеки окремої країни, що є соціокультурними орієнтирами розвитку суспільства [66]. Зазначимо, що сучасні ціннісні цілі розвитку людства, підпорядковані масштабній програмі заходів із ліквідації бідності, боротьби з нерівністю і охорони довкілля, відповідають гуманістичним ідеалам сталого розвитку до 2030 р. [291].

Отже, життєві цінності інтегруються в зміст навчання й виховання, бо слугують особистісним і професійним інструментом розв'язання конкретних проблем у площині ціннісних орієнтирів (переконання, бажання, наміри, інтереси, прагнення тощо) [61]. Це є підґрунтям упровадження аксіологічного підходу в систему формування досліджуваної здатності на основі розвитку ціннісних якостей, що дозволяють визнавати студентів активними ціннісно-мотивованими суб'єктами культуротворення в площині професійного розвитку [253; 109; 102; 99; 96; 144].

Ми вважаємо, що ціннісна сутність освіти з позицій філософії культури та філософії людини полягає в тому, що аксіологічна функція культури є «мірою

людяності в людині» та виявляє «матеріальний та духовний прогрес як індивідуумів, так і різноманітних спільностей», тому в усіх явищах і об'єктах культури знаходять утілення визнані людиною цінності, заради яких вони створені (К. Маркс, Г. Ріккерт, А. Швейцер) [295; 112, с. 16]. Важливим результатом такої професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи має стати «вироблення в студентів органічної потреби безперервного культурного самовдосконалення та усвідомлення важливості розуміння культурних процесів для майбутньої професійної діяльності, яка полягає у формуванні особистості» [201, с. 94].

У контексті досліджуваної проблеми вищезазначені положення аксіологічного характеру стосуються формування в здобувачів вищої освіти системи ціннісних новоутворень (особистісно-культурних, професійно-культурних, національно орієнтованих, мистецько-творчих), які регламентуються принципами: рівноправності філософських поглядів у межах гуманістичної системи цінностей при збереженні різноманітності їхніх культурно-етнічних особливостей; рівнозначності традицій і творчості, визнання необхідності вивчення й використання вчень минулого й можливості духовного відкриття; екзистенційної рівності людей (І. Ісаєв, В. Сластьонін, Є. Шиянов) [243; 245; 233; 225; 250].

Варто зазначити, що при цьому ми розглядаємо професійні й культурні цінності як засоби і результат когнітивної (пізнавальної) діяльності студента, спрямованої на самого себе, що зумовлено необхідністю пошуку шляхів культурологічного самовдосконалення особистості. У зв'язку із цим розв'язання проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засвідчує актуальність рефлексивних процесів, результатом яких має стати об'єктивне прийняття себе в педагогічній взаємодії, передовсім у зіставленні власних емоційних процесів із почуттями інших, що сприяє адекватному оцінюванню власної поведінки [228]. У цій площині виховний феномен цінностей полягає в їх входженні в особистісний конструкт людини шляхом трансформації в духовно-чуттєву сферу власної «Я-концепції»

[64]. Відтак, цей процес (самостворюваність, самоздатність і можливість самостворюваності) можливий за наявності «психологічного знаряддя» – ціннісних орієнтирів, які мають координувати процес самостворення [220, с. 126].

Таким чином, морально-етичні норми, духовні принципи є «особистісним виміром» культурологічної позиції особистості, що проявляється в співпереживанні, доброті, свободі, гідності тощо. Відтак, формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачає: наявність умінь і навичок розбудови гуманістично спрямованого стилю педагогічного взаємовпливу, що відповідають базовим цінностям демократичного суспільства [18], усвідомлення значущості переходу від педагогіки необхідності до педагогіки свободи [64, с. 236], виявлення цінності в реальних умовах виховання, забезпечення позитивного емоційного ставлення до цінності, визначення смислу цінності та її значення, залучення ціннісного ставлення в педагогічні дії, закріплення ціннісних засад в освітній діяльності учнів [285; 126].

Крім того, є цінності, які слугують спільним базисом для всіх вищезазначених орієнтацій: самостверджувальні цінності (визнання у фаховому середовищі), цінності самовираження (зацікавленість у діяльності, здатність впливати тощо), цінності самовдосконалення (прагнення до високих особистісних і професійних стандартів, кар'єрне зростання), цінності спілкування (робота із людьми) [240, с. 140]. Варто зазначити, що цінності у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи мають розглядатися комплексно і за напрямками: основа комунікативної діяльності; механізми особистісно-професійних цінностей; національно орієнтовані цінності; мистецько-творчі цінності.

Зазначимо, що освітній контент освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів початкової школи містить дисципліни професійного циклу, які за сутністю і змістом є мистецько спрямованими. Якщо розглядати аксіологічний потенціал усіх видів мистецтв із позиції формування

культурологічної компетентності особистості загалом і майбутніх учителів початкової школи зокрема, то важливо усвідомити унікальність ціннісного впливу засобів мистецтв на студентів: по-перше, твори мистецтва вже є культурною цінністю, а по-друге, у цьому контексті аксіологічна функція мистецтва полягає у формуванні ціннісних орієнтацій особистості.

Отже, всі види мистецтв давно набули статусу засобу морально-духовного впливу на особистісне зростання людини, а результат такого впливу залежить від змісту конкретного твору, від рівня культурної свідомості суб'єктів освітнього процесу, їхньої здатності сприймати мистецтво як носія цінностей людства, світоглядної й духовної атмосфери в суспільстві, від соціальних цінностей, які є значущими в певний історичний період [64].

У контексті аксіологічного підходу в науково-педагогічній літературі культурологічний аспект професійної підготовки тлумачиться з різних позицій: як сукупність прийомів, які забезпечують аналіз сфер життєдіяльності крізь призму системоутворювальних культурологічних понять, цілей, цінностей, установок, норм, моделей поведінки; як загальнонауковий метод дослідження педагогічних явищ; як методологічна основа і принцип теорії і практики педагогічної освіти; як принципова гуманістична позиція, згідно з якою людина постає суб'єктом культури, її головною дійовою особою [141; 121; 78; 53; 47].

Отже, можемо стверджувати, що аксіологічний підхід до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи забезпечує: спрямованість освітнього процесу на засвоєння студентами провідних загальнокультурних цінностей, переведення їх на рівень персональних ціннісних пріоритетів [261]; співвідношення професійних цінностей із ціннісними нормами й цілями життєдіяльності [57]; спрямованість розвитку теорії цінностей на особистісне зростання кожного студента [114]; обумовленість культурологічної мотивації, а також середовищного впливу на особистість [133].

Отже, застосування аксіологічного підходу до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в

професійній підготовці сприяє розвитку в студентів уміння визначати цінність педагогічної діяльності на засадах культуровідповідності, пріоритети розвитку культурологічних цінностей, культурні явища та їх властивості.

Таким чином, *аксіологічний контекст формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи полягає в розвитку специфічної системи взаємоінтегрованих ціннісних здатностей*: здобувати й проявляти власний потенціал; розрізняти позитивну значущість предметів, явищ і їх властивостей із позиції здатності задовольняти конкретні потреби; усвідомлювати соціальну значущість педагогічної діяльності; реалізовувати культурологічні знання, вміння й навички; вдосконалювати й підвищувати рівень сформованості культурологічної компетентності; втілювати в собі суспільні й культурні ідеали, еталони.

#### *Синергетичний підхід.*

Протягом останніх десятиліть для вивчення різних явищ застосовують синергетику як загальну сферу наукових досліджень. Її міждисциплінарні можливості дозволяють плідно використовувати синергетичний інструментарій у стратегічному плануванні, в ефективному розв'язанні глобальних проблем сучасності й пошуку альтернативних варіантів подальшого розвитку людської цивілізації [210].

Актуальність реалізації синергетичного підходу в освітній сфері зумовлена впровадженням ідей людиноцентристської філософії освіти, що базується на баченні особистості як складної відкритої системи, підпорядкованої закономірностям самоорганізації функціонування системи [290; 234; 124].

Систему освіти, безперечно, можна вважати відкритою, оскільки процес прямих і зворотних інформаційно-знаннєвих зв'язків між суб'єктами педагогічної взаємодії в напрямі цілеспрямованого оволодіння знаннями, вміннями й навичками є динамічним і відкритим до мінливих умов і має відповідати оптимальній системі здатностей здобувачів освіти [143].

На нашу думку, обґрунтування системи формування культурологічної компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи

має спиратися на основні принципи синергетики, що є невід'ємним складником сучасної філософії освіти.

Оскільки синергетика – це «науково-філософський принцип, що розглядає природу, світ як самоорганізовану комплексну систему», що передусім передбачає явища саморозвитку [30, с. 1317], то базовою категорією синергетики є самоорганізація. Синергетичний підхід пояснює процес самоорганізації в складних системах як виникнення нового порядку й ускладнення систем через флуктуації (випадкові відхилення) підсистемних елементів. Відтак, виникнення стану готовності елементів системи до самоорганізації настає тільки у випадку переважання позитивних зворотних зв'язків над негативними, що сприяє виникненню нових рівнів організації матерії (Епікур, К. Лукрецій) [124; 146].

А. Свідзинський обґрунтовує самоорганізацію на прикладі порівняння зв'язків, що існують між різнорідними явищами, акцентуючи увагу на тому, що вироблена система загальних і водночас різних понять, здатних охопити спільне в механізмі всіх явищ, існує попри різницю їхніх зовнішніх проявів. Центральним поняттям, яке їх об'єднує, є «самоорганізація, тобто підвищення структурованості, впорядкованості системи і збагачення її поведінки, можливих реакцій на зовнішні впливи» [230, с. 29–30]. Інакше кажучи, процеси самоорганізації завжди розпочинаються й відбуваються в ноосфері й переходять у світ об'єктивних речей або залишаються у світі ідей. Фактично так твориться культура й процес самоорганізації ноосфери є культура [230]. Підкреслимо, що це є основним у культуротворенні, а показником розвитку сфери їх співіснування є загальнолюдська культура, яка, у свою чергу, відображає загальний процес самоорганізації ноосфери людства, зберігаючи свою самобутність і неповторність [230, с. 33].

Отже, на нашу думку, самоорганізація – це важливий внутрішній чинник культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи й водночас процес упорядкування активності всіх елементів системи культурологічних, особистісних і професійних характеристик фахівця за

рахунок внутрішніх чинників без зовнішнього специфічного втручання. Із такої позиції формування досліджуваної компетентності – це системний процес взаємодії особистості з освітнім середовищем, ступінь впливу якого пропорційно залежить від внутрішньої комплексної налаштованості особистості на продуктивні зміни.

У такому контексті впровадження синергетичного підходу дозволяє розглядати досліджувану здатність в її постійному особистісному й професійному саморозвитку відповідно до універсальних закономірностей еволюції культури, природи, суспільства й людини. При цьому актуалізація культурологічної компетентності вчителів початкової школи в педагогічній діяльності залежить від синергетичної єдності й взаємозв'язку мікро-, мезо- і макрорівнів, кожен із яких реалізується у відповідному напрямі.

Основними принципами синергетичного характеру в контексті досліджуваної проблеми є холізм (синергетична цілісність) і поліцентризм, відкритість і динамізм, демократизація і гуманізація, природовідповідність і культуровідповідність, полікультурність і толерантність, диференціація й інтеграція, варіативність й елективність [86]. Якщо вважати професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи соціально зумовленою системою, то в означеному контексті вона є типом відкритого соціального співтовариства, що завдяки зовнішнім впливам може якісно змінювати свою внутрішню структуру, коли з потоку зовнішніх хаотичних впливів народжується новий порядок – нова структура [143], що дає можливість по-новому підійти до аналізу проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглянути їх передовсім із позиції відкритості, співтворчості й орієнтації на саморозвиток (В. Кремень). Відтак, теорія синергетики як методологічне підґрунтя формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи спроможна більш повно відобразити складні нелінійні процеси у сфері професійної підготовки фахівців, дослідити її системний характер, невпорядкованості, джерела стихійності та саморозвитку [11, с. 3].

У контексті досліджуваної проблеми важливою є синергетична природа культури як процесу і як результату. Безперечно, культура – явище колективне, що твориться у форматі тісного діалогічного контакту спільнот. Тому культура є процесом, який завершується на якомусь етапі, матеріалізуючись у найрізноманітніших витворах, речовинних матеріалах, артефактах, які є культурним пластом для наступних поколінь [211].

Інакше кажучи, у ноосфері постійно відбувається реструктуризація, утворення нових форм, актуалізація чи занепад старих. Саме тому в культурі все змінне й динамічне, а між окремими її гілками відбувається взаємодія, «діалог культур», на чому чітко наголосив В. Біблер [14]. Ці особливості розвитку культури були помічені давно і обговорювалися неодноразово. Зазначимо, що це відповідає загальній концепції культури як феномену самоорганізації, в якому множинність форм і елементів є питомою рисою [230, с. 47–48].

Отже, культура є процесом, якому притаманні періоди злетів і падінь. Це твердження узгоджується з тим поглядом, що в ній усе плінне, у ній немає і не може бути повної завершеності, усталеності, а також поряд із тяжінням до традиціоналізму культура прагне до оновлення, до генерації нових форм, змісту й структур. Навіть те, що здається цілком завершеним, як, скажімо, твори літератури і мистецтва, насправді «прочитується» по-новому кожним наступним поколінням. Культура, якщо розглядати її з погляду функціональності, має вирішити два головні завдання: забезпечення внутрішньої стабільності людства й різних його спільнот; обмеження тенденцій, які ведуть до розпаду соціальних структур [26; 27; 33]. Поряд із цим, така рухлива динамічна картина не виключає важливої ролі традицій, духовної спадкоємності, творчих зв'язків між поколіннями, а навпаки, неперервність культурного процесу є передумовою його ефективності [14; 211; 230].

На засадах синергетичного підходу розв'язання головного завдання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи – це формування особистості, яка змогла б поєднувати особистісні потреби з професійними й



суспільними інтересами, тобто яка змогла б біфуркаційно позитивно поєднувати індивідуальне (прагнення до самореалізації, пошук можливості пристойного заробітку тощо) із суспільним (учитель початкової школи як майстер виховання особистості учня початкових класів) [163].

Отже, визначальні чинники професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в культурологічному вимірі з позицій синергетичної концепції – це суб'єктивна енергетика всіх учасників педагогічної взаємодії, відкритість системи професійної підготовки, діалогічність, свобода вибору й обміну інформацією, креативність мислення, самоуправління, саморозвиток. Тому застосування синергетичного підходу до розв'язання проблеми нашого дослідження передбачає забезпечення культурологічної адаптації майбутніх фахівців у процесі якісного професійного становлення шляхом застосування різнохарактерного комплексу навчальних дисциплін у площині міждисциплінарних зв'язків і багатоаспектної інтеграції всіх видів мистецтв у навчальну, позанавчальну, самостійну, науково-дослідницьку діяльність здобувачів освіти.

Таким чином, із урахуванням викладених вище положень основними вимогами застосування синергетичного підходу до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачено: розбудову процесу професійної підготовки як відкритої системи, яка складається із взаємодіючих підсистем в інформативному полі; забезпечення актуалізації дієвих стимулів до самоуправління, саморозвитку під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників створення й функціонування культурологічно орієнтованого освітнього середовища ЗВО.

Зважаючи на зазначене вище, фокусуємо увагу на непередбачуваності зрушень у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах формування культурологічної компетентності засобами сучасних технологій навчання. Адже розвивальна роль «хаотичного початку» полягає в динаміці всіх педагогічних явищ, яка збагачує навчальні принципи поєднанням полярних явищ: сталості й змінності, передбачуваності й

непрогнозованості [147; 159; 219].

Отже, синергетичний підхід орієнтує формування досліджуваної здатності на: аналіз деструктивних елементів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, які дозволяють запровадити новий, культурологічно орієнтований методичний інструментарій навчання; сутність компонентів культурологічно орієнтованого методичного забезпечення як результату інтеграції різних методик навчання; обґрунтування закономірностей, принципів і психолого-педагогічних умов культурологічно орієнтованого характеру; з'ясування умов біфуркаційно позитивного поєднання індивідуальних культурних інтересів суб'єктів освітнього процесу із професійними й суспільними [200; 282; 283].

*Отже, синергетичний підхід дозволяє об'єднати в один динамічний конструкт усі елементи освітнього контенту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й зосередити формування досліджуваної компетентності у відкритій міждисциплінарній системі, що містить взаємопов'язані підсистеми різного характеру: розвиток емоційної, вольової, мотиваційно-потребової, моральної, духовної, когнітивної, діяльнісної, рефлексивної сфер особистості.*

*Суб'єктно-діяльнісний підхід.*

Суб'єктний і діяльнісний методологічні підходи спрямовані на дослідження активності здобувачів вищої освіти крізь призму генезису, змісту, структури категорій «діяльність», «особистість». У цьому контексті професійне становлення майбутніх учителів початкової школи ґрунтується на теорії діяльності (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), сутністю якої є психологічний розвиток особистості, в якому діяльність покладена в основу визначення спрямованості активності людини. Цей факт зумовлює необхідність реалізації цих підходів в інтегративній єдності в напрямі дослідження формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Відповідно до діяльнісного підходу провідним фактором у навчанні й вихованні є діяльність. У термінологічних джерелах діяльність визначають як:

«застосування своєї праці до чого-небудь; робота, заняття, активність, діяння... Праця, дії людей у якій-небудь галузі... Функціонування, діяння органів живого організму; існування, життя... Виявлення сили, енергії чого-небудь» [191, с. 774]; «спосіб буття людини у світі, здатність вносити в дійсність зміни» [60, с. 374]; «специфічно людська форма активного ставлення до довкілля, зміст якої становить його доцільна зміна і перетворення» [222, с. 151].

Словникове трактування поняття «діяльність» значно розширили і поглибили психологи. Наприклад, М. Каган зауважує, що діяльність людини – це засіб удосконалення навколишнього життєвого середовища в напрямі його адаптації до власних потреб. У цьому контексті вчений визначив такі види діяльності людини: перетворювальну (результатом якої є зміни реального й створення нового в реальному середовищі), пізнавальну (спрямована на вивчення об'єкта без впливу на нього й сприяє утворенню нового продукту в когнітивній сфері особистості в якості знань про об'єкт), ціннісно-орієнтаційну (надає людині інформацію про цінності, а не про об'єктивні її характеристики) і комунікативну (відображає особливості «суб'єкт-суб'єктного» взаємозв'язку) [113]. Останній вид діяльності є узагальнювальним і базується на домінантній ролі вищих людських психічних процесів в активності особистості, бо вони з'являються тільки у взаємодії людини з людиною і «лише потім починають виконуватись індивідом самостійно» [38, с. 198–199].

У загальному розумінні діяльність трактується як практика, в основі якої усвідомлюється і перетворюється об'єктивна дійсність, що є основою розвитку людського суспільства, рушійною силою й критерієм істинності пізнання, а її структуру становлять: потреба, мета, мотив, доцільна діяльність, предмет, засоби і результат [160; 271]. У цьому розумінні діяльність – це мотивувальна активність, яка містить мету й спрямована на певний об'єкт, реалізується за допомогою конкретних засобів, що приводить до очікуваних результатів.

Відтак, на рівні цілепокладання мета діяльності – це вектор і траєкторія прагнень особистості, механізм розгортання в практиці операційного компонента діяльності, за допомогою якого реалізуються ті чи ті дії. Наряду з

цим ефективність будь-якої діяльності забезпечується певними умовами й обставинами, у площині яких особистість реалізує відповідні знання, вміння й навички.

Тому в контексті досліджуваної проблеми з позиції вищезазначених положень ми виходимо з того, що конкретна діяльність є «складною сукупністю процесів, що об'єднані загальною спрямованістю на досягнення певного результату» [249, с. 520] і «специфічно людською формою ставлення до навколишнього світу, змістом якого є його доцільна зміна та перетворення в інтересах людини; умова існування суспільства», тобто є механізмом соціалізації особистості, зокрема, шляхом опанування професії [249, с. 386].

Діяльнісний підхід в особистісному контексті (О. Бондаревська [19], О. Пехота [205], В. Лозова [165], С. Сисоєва [238], А. Хуторський [288], М. Чумаков [293] та ін.) зумовлюється необхідністю розбудови демократичних стосунків в освітньому просторі, що визначає таку взаємодію як найвищу форму педагогічної комунікації, функціональну властивість й інтегративний чинник суб'єкт-суб'єктних процесів (О. Линник). Саме компетентнісна природа культурологічної характеристики майбутнього вчителя початкової школи свідчить про домінуючу комунікативну ознаку, яка в більшості випадків можлива тільки в безпосередньому монологовому й діалоговому спілкуванні, які є характерними для представників педагогічної професії.

У зв'язку із цим комунікативна сфера – це домінуюча й узагальнювальна площина процесу формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що передбачає розгляд цього педагогічного явища в особистісно орієнтованому й діяльнісному форматах, у контексті яких діяльнісна характеристика особистості постає як мотивація до самоідентифікації, самореалізації й здатності самостійно визначати себе рівноправним суб'єктом суб'єкт-суб'єктної взаємодії, використовуючи власний потенціал культуродоцільно й природовідповідно [298]. На нашу думку, ці ознаки суб'єктно-діяльнісного підходу мають цільовий, проєктувальний, моделювальний і технологічний характер, що

вможлиблює визначення оптимального стану культурологічної самоідентифікації особистості в процесі професійного становлення.

Вищезазначені результати наукових розвідок дозволили в процесі формування досліджуваного педагогічного явища виокремити: етап спеціально організованого становлення культурологічної свідомості особистості як самодостатнього суб'єкта навчання; активну діяльність майбутніх фахівців у культурологічному комунікуванні; процес опанування різних форм і видів культурологічної діяльності фахового спрямування; формування вмінь визначення мети, планування діяльності, організації і контролю, аналізу й оцінювання отриманих результатів у культурологічному вимірі [160].

Таким чином, діяльність студентів у процесі навчальної, позанавчальної, науково-дослідницької, самостійної роботи в напрямі опанування фаху сприяє засвоєнню, сприйняттю, усвідомленню професійних, загальних і культурологічних знань і детермінує вдосконалення професійно важливих характеристик студентів, одночасно стаючи засобом формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Згідно з таким баченням цілі й завдання застосування суб'єктно-діяльнісного підходу, що реалізуються в дослідженні зазначеної проблеми, сприяють удосконаленню операційно-діяльнісного складника з метою оволодіння суб'єктами освітнього процесу культурологічним інструментарієм в активній фазі.

З огляду на вищезазначене доцільно врахувати, що аналіз майбутнім учителем початкової школи конкретної виробничої ситуації дозволяє йому здійснити оптимальний добір методичного інструментарію культурологічного впливу на об'єкт залежно від обставин. У контексті досліджуваної проблеми комплекс обставин, що впливають на навчальну діяльність особистості в конкретний час, утворює «педагогічну ситуацію». Це динамічний сегмент освітнього середовища, якому властива зміна похідних – важливих компонентів діяльності (цілей, завдань, методів і способів досягнення мети) залежно від обставин [84; 128]. Із цієї позиції суб'єктно-діяльнісний підхід є результатом інтеграції процесуальних і особистісних ознак з опертям на значущість

суб'єктивних якостей майбутніх учителів початкової школи й урахуванням специфіки ситуативних аспектів культурологічної ситуації професійної підготовки. У цьому контексті вважаємо, що актуалізація механізмів внутрішнього, зовнішнього, управлінського й технологічного характеру утворює комплекс чинників (особистісних, ситуативних, управлінсько-процесуальних, технологічно-діяльнісних), які відображають специфіку максимально оптимальної діяльності майбутніх учителів початкової школи в прогнозованих і непередбачуваних культурологічних обставинах.

На нашу думку, загальна культура особистості майбутнього фахівця, інтегрована в професійний компонент, визначається не тільки змістом його культурологічних знань, а й рівнем зацікавленості студента в культурному розвитку, розумінні й розв'язанні професійних проблем за принципами моральності й духовності, прагненням до саморозвитку, самовдосконалення за законами культури в широкому сенсі. Ефективність формування і реалізації культурологічної компетентності залежить також від того, наскільки вчитель початкової школи здатен адаптуватися до умов навколишнього середовища, які характеризуються постійними змінами. У зв'язку із цим подані вище положення дозволяють визначити оптимальні способи й прийоми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці на засадах суб'єктно-діялісного підходу.

*Отже, суб'єктно-діялісний підхід до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці* – це організація освітнього процесу, де пріоритетними є активна, продуктивна, пізнавальна діяльність студентів щодо опанування культурологічних знань, умінь і навичок із метою збагачення їх культурологічним досвідом у контексті особистісно орієнтованого навчання шляхом упровадження комплексу процесуально-технологічних способів у напрямі формування й розвитку культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності, активності й самодостатності як продуктивних дій культурологічного саморозвитку.

### *Професіографічний підхід.*

Модернізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з метою підсилення її культурологічного складника є особливо важливою, оскільки вчитель забезпечує входження молодшого школяра в сенситивний період соціального й особистісного розвитку, в складний і розмаїтий світ сучасної культури [285]. Основою формування культурологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи й подальшого вимірювання сформованості цієї якості є його кваліфікаційна й професіографічна характеристика.

Більшість дослідників потрактовує поняття «професія» як «сукупність спеціальних трудових навичок», набутих у результаті навчального досвіду чи досвіду роботи (В. Подмарков, С. Струмилін) [255, с. 12; 208; 227], що дозволяють людині функціонувати у сфері реалізації фізичних і духовних сил, що дає їй можливість одержувати необхідні засоби існування і розвитку (Є. Климов) [123]. Людиноцентричний аспект цього поняття простежується в розумінні його сутності як сфери діяльності, за допомогою якої людина бере участь у житті суспільства, унаслідок чого відбувається інтеграція особистісних і соціальних функцій [21, с. 21], і яка є джерелом матеріальних засобів для існування (В. Макушин) [172].

Спільність думок також простежується в таких характеристиках цього соціального явища: це історично розвинена система, це конкретна діяльність людини, це відповідна сфера прояву особистості, це механізм участі й реалізації особистості в суспільній динаміці. Зазначимо, що виокремлені складники професії свідчать про їх соціальну навантаженість, що виявляється в системі професійних завдань, форм і видів діяльності, виконання якої вимагає спеціальних знань, умінь і навичок відповідно до змісту праці (предмета, мети, засобів, способів і умов), професійних особливостей особистості, які можуть забезпечити задоволення потреб суспільства в досягненні потрібного значущого результату, продукту. Очевидно, що знання, вміння й навички, зумовлені конкретним видом діяльності, потребують спеціальної організації

відповідних умов і середовища для оволодіння ними. Йдеться про професійну підготовку. Своєю чергою, «професіографія» визначає описово-технічну й психофізіологічну характеристики багатьох видів професійної діяльності, комплекс технік отримання й оброблення значущих психологічних характеристик праці людини, що є базисом професіограми [175, с. 49; 148; 259].

У контексті конкретного фаху професіограма моделює передбачуваний результат, який має бути отриманий після певного терміну підготовки здобувачів вищої освіти в навчальному закладі. У зв'язку з цим учені виокремлюють базові складники фахово орієнтованих професіограм: загальні відомості про професію; виробнича характеристика й опис трудового процесу; санітарно-гігієнічні умови праці; перелік необхідних знань, умінь і навичок; характеристика видів і тривалості професійної підготовки; психологічні вимоги до представників професії (Я. Крушельницька) [145, с. 137]; знання й уміння, культурологічний, соціальний, інформаційно-чуттєвий, здоров'я-збережувальний, етичний, компетентнісний, психологічний (В. Хрипун) [287].

У структурі педагогічного професіоналізму С. Вітвицька виокремлює три складники: професіоналізм знань (здатність синтезувати інформацію різних галузей науки), професіоналізм спілкування (готовність і вміння використовувати системні знання в комунікації зі студентами), професіоналізм самовдосконалення (усвідомлена діяльність, спрямована на розвиток особистості згідно з вимогами професії) [12;36, с. 17–25].

Як комплекс вимог до фахівця, професіограма дає можливість стратегічно й тактично окреслити оптимальні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів, а також удосконалити програму формування особистості майбутнього вчителя [242, с. 26]. Отже, професіограма випереджувально орієнтує професійну підготовку фахівця на майбутню професійну діяльність і структурно відображає явище професіоналізму як інтегроване, динамічне утворення, яке є результатом інтенсивної тривалої підготовки й здобуття відповідного досвіду та передбачає високий рівень продуктивності праці.

Відзначимо, що професію по-різному зіставляють зі спеціальністю.



Остання є одним із видів професійної діяльності, складником професії, а тому спрямована на досягнення проміжних і загальних результатів специфічними засобами впливу [21, с. 23; 37; 80]. З цієї позиції професійна компетентність зумовлена професійною підготовкою, а специфіка, якість і зміст професійної підготовки прямо транслуються в сутнісній наповненості професійної компетентності. На нашу думку, оскільки йдеться про опанування студентом певної освітньої програми, то результатом професійної підготовки є професійна компетентність, до складу якої входять: інтегральна, загальні й спеціальні (фахові) компетентності. Із позиції професіографічного підходу професійна компетентність учителя – це його здатність виконувати різноманітні види педагогічної діяльності в освітньому просторі в ролі суб'єкта педагогічного пізнання, спілкування й праці на основі засвоєних педагогічних знань, умінь і навичок шляхом професіоналізації його вищих психічних функцій [92; 279, с. 266].

У свою чергу, професіографічний підхід до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи пов'язаний зі змістом освітньо-професійних програм бакалаврського і магістерського ступенів підготовки здобувачів вищої освіти. Зауважимо, що структура цих програм містить складники (інтегральні компетентності, фахові компетентності, програмні результати навчання, освітній компонент, структурно-логічну схему тощо), які визначають сутність і зміст культурологічного компонента професійної підготовки здобувачів освіти. Вищевказане дозволяє зазначити, що формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи реалізується в таких аспектах: підготовка студентів за окремими освітніми програмами мистецького спрямування в межах спеціальності 013 Початкова освіта («Початкова освіта й музичне мистецтво», «Початкова освіта й образотворче мистецтво» тощо); опанування інтегральних і фахових компетентностей у процесі вивчення дисциплін культурологічного спрямування («Методика і технологія навчання музичного мистецтва», «Методика і технологія навчання образотворчого мистецтва», «Хореографія»,

«Технологія трудового навчання» тощо); оволодіння культурологічним знанням базисом в умовах вивчення дисциплін загальнокультурного й морально-етичного змісту («Історія і культура України», «Філософія», «Етика і естетика», «Академічна риторика» тощо).

Зміст професійної компетентності вчителів початкової школи пов'язаний зі специфікою діяльності, яка сконцентрована переважно навколо навчання, розвитку і виховання молодших школярів. Тому компоненти професіограми вчителя початкової школи охоплюють широкий спектр особистісних і професійних вимог, а саме: здатність до педагогічної діяльності й організації освітнього процесу в початковій школі на рівні сучасних вимог, здатність результативно діяти й ефективно розв'язувати стандартні й проблемні професійні завдання, психофізіологічні характеристики (врівноваженість, рухливість нервових процесів, сенсорні якості, сприймання дійсності в статиці й динаміці, увага, пам'ять, мислення, емоційно-вольова сфера), особистісні якості (організованість, здатність до комунікації в співробітництві, відповідальність, інноваційність тощо).

У контексті досліджуваної проблеми культурологічний складник загальної професіограми вчителів початкової школи є наскрізним і відбивається в контексті соціальної значущості їхньої професійної діяльності. Він забезпечує успішну самореалізацію фахівців у ситуаціях культурологічного характеру і спрямований на подолання культурної кризи в соціумі засобами педагогічного впливу на виховання учнів початкових класів. Водночас він є специфічним засобом перетворювальної взаємодії особистості вчителя із соціальним середовищем, спрямованим на досягнення поставленої мети пізнання і вдосконалення навколишнього світу. Отже, процес формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи повинен системно розгортати загальні, специфічні характеристики майбутніх фахівців – як особистісні, так і професійні. У контексті професіографічного підходу культурологічна компетентність базується на таких характеристиках: культурологічні знання, культурологічна комунікація, культурологічне

самовдосконалення (табл. 3.2) [36, с. 17–25].

Таблиця 3.2

**Культурологічний зміст професіограми вчителя початкової школи**

№ з/п	Складник професіограми	Зміст
1.	<i>Професійна спрямованість культурологічних знань</i>	Відзначається здатністю синтезувати інформацію різного культурологічного характеру й на цій основі створювати нові знання.
2.	<i>Професіоналізм культурологічної комунікації</i>	Здатність використовувати системні культурологічні знання в комунікації із суб'єктами педагогічної взаємодії. Актуальність питання професійного самовдосконалення розглядають як рівноцінну й обов'язкову характеристику сучасного вчителя.
3.	<i>Професійне культурологічне самовдосконалення</i>	Свідомий, неперервний, цілеспрямований процес культурологічної діяльності, спрямований на розвиток особистості згідно з вимогами професії.

Отже, професіографічний підхід формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці визначається сукупністю дидактичних, методичних, методологічних прийомів, які сприяють утворенню системотвірних культурологічних понять, таких як культура, культурні норми й цінності, інтереси, мотиви, потреби тощо.

Таким чином, згідно з позиціями професіографічного підходу ми конкретизуємо результат формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в кількох аспектах: це характеристика, що засвідчує професійність учителя початкової школи і здатність до професійної самореалізації в культурологічному вимірі. З огляду на зазначене професіоналізм майбутніх учителів початкової школи, який має транслюватись і продукуватись на культурологічному рівні фахової і особистісної зрілості, характеризується: рівнем культурологічної розвиненості, культурологічною освіченістю, духовною цілісністю особистості, здатністю розвивати культурологічні функції молодших школярів.

*Етнорегіональний підхід.*

У ментальності українського суспільства зросла значущість патріотизму, демократизму, солідаризації, культуризації, прояви традиційних, історичних і релігійних цінностей [226, с. 124]. Тому з'явилась потреба в педагогічних

кадрах, здатних розв'язувати освітні проблеми з опертям на етнічні й національні цінності відповідно до концепції морально-духовного виховання особистості.

У теорії й практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який може стати основою вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в частині формування культурологічної компетентності за принципами етнорегіонального підходу. Висвітлено окремі аспекти досліджуваної проблеми, а саме: уведення елементів краєзнавчої підготовки до змісту вищої педагогічної освіти (Р. Додонов [87], М. Євтух [94], В. Іванов, Н. Побірченко, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін.), постановка й розв'язання загальних проблем історичного, педагогічного й літературного напрямів (Я. Вірменич, Я. Голобородько, О. Токарчук [262], П. Тронько та ін.), методологічні підходи до вивчення етнічних спільнот (Л. Гумільов [79], І. Танчин [257] та ін.), етнологія й етнокультурний стереотип як феномен культури й культурології (В. Горлова [56], І. Гриценко [76], Л. Нагорна [182], Ю. Нікіщенко [188] та ін.), історико-психологічний аспект вітчизняного етнокультурного простору (Р. Вязова [39], В. Куєвда, В. Летцев, В. Литовський, А. Маслюк, Г. Палій [202], Ю. Рождественський, В. Турбан, М.-Л. Чепа, В. Шусть [111] та ін.), етнорегіональний підхід до підготовки майбутніх учителів (В. Мірошніченко [179], О. Пуцик [215] та ін.).

Конкретизація змісту понять «етнос», «етнічність», «етнічна культура» для етнологів є ключовими в теорії етносу, для культурологів – це складники формування культуротворчого процесу, для етнопсихологів – це частина культурного й етнічного менталітету, для етнополітологів – це спосіб самовизначення й самореалізації певної групи людей і окремих її суб'єктів [105]. Тож різноаспектність визначень сутності цих понять пов'язана зі змінами акцентів у їх розумінні, оскільки вони транслують динаміку суспільних, соціальних і культурних процесів [188, с. 206–207].

Етнос (від дав.-гр. ἔθνικός – народ) – це стійке соціальне угруповання людей, що виникло впродовж історичного розвитку на певній території, де

люди мають власний біологічний складник (раса, спільне походження, мова, культура, усвідомлення власної єдності й відмінності від інших етносів) й об'єднані звичаями, народним мистецтвом, релігією, нормами поведінки, обрядами, специфічними нормами, господарським життям [269; 52; 93; 257].. Водночас етнічні процеси тісно пов'язані із соціально-економічними умовами [98].

Близькими за сутнісною характеристикою до поняття «етнос» є «етнічна спільність», «етнічна спільнота», які тлумачаться як вид стійкого соціального угруповання людей, що склався історично й може бути представлений родом, племенем, народністю, нацією. У свою чергу, етнос і нація є спільнотою людей, які мають «єдність походження, звичаїв, мови й укладу життя» (Ю. Бромлей, С. Широкогоров), об'єднані культурою і самосвідомістю як основною формою існування локальних груп людства. Тому термін «етнічна спільність» близький до поняття «народ» в етнографічному розумінні [9; 257; 302; 304; 118; 94].

Необхідно звернути увагу, що вчені (А. Білинський, М. Вебер, Д. Жуто-Лі, Е. Сміт та ін.) вирізняють базові характеристики етнічної спільноти: наявність уявлень про спільне територіальне й історичне походження, єдина мова, спільні риси матеріальної й духовної культури; політичні погляди на батьківщину й соціальні інститути; відчуття належності до групи й утворення на цьому підґрунті різних форм солідарності й стратегії спільних дій [111]. Ідентичність групи ґрунтується на комплексі культурних рис, якими члени однієї групи відрізняють себе від усіх інших груп, навіть якщо вони в культурному розумінні близькі [182; 94].

Отже, в контексті досліджуваної проблеми головними індикаторами ідентичності є культурні (мова, релігія, звичаї, традиції) й історичні (спільність історії, історичної ролі). Таким чином, ядром у розумінні поняття «народ» є етнічна спільнота, члени якої мають спільну назву й елементи культури, підтримують міф (версію) про спільне походження й спільну історичну пам'ять, асоціюють себе з певною територією і мають почуття солідарності [182; 94].

Дослідники одностайні у визначенні місця й ролі культури як базової умови існування й розвитку «етносу», тому в контексті досліджуваної проблеми саме її складники є пріоритетними в реалізації етнорегіонального підходу до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Культура етносу виконує етнічні функції (етнодиференціювальну й етноінтегровальну), тобто є засобом відокремлення певного етносу від інших шляхом протиставлення «наше» – «не наше» й об'єднанню на цій основі членів етносу. Це насамперед традиційно-побутова культура, представлена успадкованими від минулого стійкими елементами й своєрідним каркасом національної культури [188, с. 229].

Також учені відзначають, що «відносна, а часто й абсолютна вага етноспецифічних елементів у культурі сучасних урбанізованих націй неухильно зменшується» у сфері матеріальної культури, що зумовлює локалізацію етнічної специфіки у сфері духовної культури [39, с. 87].

Етнічну культуру можна визначити як складний комплекс процесів і зв'язків, що забезпечують стабільність і розвиток етносу в просторі й часі. Як явище етнічна культура розвивається разом зі своїм носієм і має різні рівні. У вузькому розумінні етнічну культуру потрактовують як таку, що є носієм етнічних ознак культури певного народу [188, с. 230].

Саме з поняттями «етнічна культура» й «культура народу» пов'язують поняття «традиційна культура», яке ґрунтується на сутності й змісті такого феномену, як «традиція». У розуміння останнього вкладають комплекс норм і звичаїв, що регулюють життя суспільства та успадковані від минулого етносу. У визначенні традицій із позиції «соціальної та культурної спадщини, що передається від покоління до покоління і зберігається в певних класах і соціальних групах протягом тривалого часу», наголошено на тому, що в ролі традиції виступають суспільні установки, норми поведінки, цінності, звичаї, обряди тощо як система взаємопов'язаних норм [202; 79, с. 42; 254, с. 69].

Для збереження й збагачення традицій важливим є культурний простір, який відображає час їх існування й розвитку. Тобто допоки існують традиції,

культура продовжує функціонувати, навіть коли етнос, який породив конкретну культуру, припинив існування. Відповідно, темп розвитку культурних традицій – це не лише перетворення, видозміни канонів, а й збереження, збирання всіх унікальних явищ і зразків, зокрема, художньої культури, в єдиний «культурний простір» [188, с. 231; 76; 56].

Характеризуючи ключове поняття етнорегіонального підходу, звернемо увагу на те, що поняття «регіон» – це певна територіальна одиниця (район, область, зона), що вирізняється графічними, геологічними, етнографічними, економічними рисами [30, с. 1020] з відносно однорідними природними умовами й характерним напрямом розвитку продуктивних сил із відповідною матеріально-технічною базою, виробничою й соціальною інфраструктурами [185; 186, с. 29], які утворюють адміністративну одиницю, що є підсистемою соціально-культурного й соціально-економічного комплексу країни [262].

У контексті досліджуваної проблеми в трактуванні цього поняття важливо враховувати його соціальну природу, що полягає в пріоритетності системоутворювального фактора культури, яка характеризується територіальними особливостями і взаємодіє із соціально-культурними й економічними чинниками динаміки конкретного середовища.

М. Дністрянський, Ф. Заставний, Р. Кирчів, А. Макаруч, А. Пономарьов, М. Тиводарта та ін. під етнорегіоналізацією розуміють поділ (районування) української етнічної території на регіональні елементи, що відображають етногенетичні, антропологічні, мовно-діалектні, культурно-побутові особливості окремих груп українського етносу, що мають свою «крайову» самосвідомість. Розвиток етнокультурної ідентичності, з одного боку, не може не відобразитись на внутрішній консолідації етнічної спільноти, а з іншого – вона є важливою запорукою збереження її єдності, адже локальна самоідентифікація (наприклад, «я гуцул», «я волинянин», «я буковинець») не суперечить загальноетнічній ідентичності – «я українець». Отже, регіональна свідомість є органічним складником загальноетнічної свідомості особистості, а етнорегіональність свідчить про те, що територіальна розмаїтість не порушує

духовної й матеріальної культури жителів країни, а навпаки, зміцнює внутрішню єдність [268].

Варто зазначити, що підсилення національного вектора у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи можливе при взаємоінтеграції етнічного й регіонального аспектів, яка позначається на гармонійному співіснуванні двох тенденцій: збереження й розвитку національних традицій в освіті й зближення світових моделей науки й освіти [16]. У педагогічній науці поняття «регіональний компонент в освіті» визначають як створення системи форм і способів оптимального для певного регіону здійснення освітнього процесу шляхом інтеграції історичного, культурного, національного, традиційного, психологічного й педагогічного компонентів [204; 179].

На особливу увагу заслуговує думка О. Пуцик, яка регіональний компонент досліджує в площині художньої освіти й обґрунтовує його інтегрованою моделлю, що відображає географічний, історичний, екологічний, економічний, загальнокультурний і етнокультурний стани конкретного регіону. У цьому контексті «регіоналізацію програм» авторка розглядає як розбудову процесу навчання на знанні «близького й зрозумілого світу»: природи, фольклору, національних традицій і обрядів, образотворчого й декоративно-прикладного мистецтва [215, с. 133].

Мета застосування етнорегіонального підходу до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи – це підготовка фахівців до інтеграції в професійне поле знань про культуру регіону, про взаємодію й інтеграцію культур поліетнічного регіону, що сприяє усвідомленню студентами себе суб'єктами діалогу культур, шанобливому ставленню до представників різних культур, емоційній відкритості й готовності до діалогічної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу під час пізнання особливостей різних культур.

Застосування етнорегіонального підходу дає змогу організувати процес навчання на інтегрованому знанні «близького і зрозумілого світу»: природи,



фольклору, національних традицій і обрядів, образотворчого й декоративно-прикладного мистецтва [215, с.133]. На нашу думку, вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в цьому напрямі відображає етнічну соціалізацію особистості в контексті формування культурологічної компетентності й формування здорової етнічної самосвідомості й гідності, почуття прихильності до свого народу, поваги до своєї історії та культури, культивування в студентів шанобливого ставлення до культур інших регіонів. Отже, пріоритетною умовою реалізації етнорегіонального підходу до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є опора змісту освітнього процесу на національні традиції народу, його культуру, обряди, звичаї тощо.

У контексті досліджуваної проблеми актуалізація етнорегіонального підходу передбачає модернізацію навчальних планів й освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів початкової школи шляхом включення відповідних компетентностей і програмних результатів навчання, дисциплін і/чи вибіркового циклу етнорегіонального спрямування, дидактичного матеріалу про фольклор, традиції, звичаї, мистецтва й інші елементи національної культури до змісту робочих програм навчальних дисциплін. Ефективність цих процесів зумовлено інтеграцією галузей художньої діяльності, які епізодично представлені в змісті профільних навчальних методик, дисциплін загальногуманітарного й вибіркового циклів навчального плану: музичного, образотворчого, літературного, театрального, танцювального тощо.

Етнорегіональний підхід в освіті базується на таких принципах: культурно-історичної й етнокультурної спрямованості; відкритості й системної інтеграції етнорегіональної освітньої системи у взаємовпливі історичного, культурного, традиційного в співвідношенні з цінностями іншого етносу (народу); реалізації завдань етнокультурного навчання, виховання, розвитку у формуванні громадянськості, патріотизму, етнічної свідомості, толерантності, здатності до полікультурної комунікації; оволодіння цінностями традиційної культури свого

народу в контексті формування етнокультурних знань, умінь, навичок, досвіду; зв'язку навчання з етнопросвітницькою практикою в етнорегіональному середовищі.

Застосування етнорегіонального підходу до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи дозволяє сфокусувати наше дослідження на принципі урахування специфіки історико-педагогічного й історико-культурного досвіду регіонів України в національно орієнтованому вимірі.

Таким чином, *упровадження етнорегіонального підходу у формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи має реалізовуватись у таких напрямках*: актуалізація ціннісних орієнтацій, що сприяють культурній і етнічній ідентифікації та самореалізації особистості в полікультурному середовищі; систематизація етнорегіональних знань, умінь і навичок відповідно до специфіки освітнього контенту освітньо-професійної програми; оволодіння студентами етнорегіональною інформацією, що забезпечує етнорегіональну обізнаність і дозволяє вести діалог і полілог культур.

Результатом реалізації етнорегіонального підходу до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є прийняття студентами того, що кожна культура має право на існування й може бути оцінена тільки з позиції її культурних цінностей, норм, традицій, звичаїв; усвідомлення себе суб'єктом національної культури, носієм і транслятором її унікальних цінностей; ідентифікація себе в спектрі регіональних культур.

Відтак, у перебігу здійсненого дослідження розглянуто й проаналізовано низку методологічних підходів, які, на наш погляд, дозволяють різнобічно обґрунтувати й акцентувати визначальні властивості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи та дають змогу цілеспрямовано корегувати освітній процес відповідно до сформульованих положень.

Отже, відповідно до визначених методологічних положень процес

формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи потрактовується багатоаспектно з компетентнісних, культурологічних, синергетичних, аксіологічних, суб'єктно-діяльнісних, професіографічних, етнорегіональних позицій, що дозволяє системно й ґрунтовно підійти до розв'язання означеної науково-педагогічної проблеми.

### **3.2. Концепція формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці**

Потреба в підвищенні якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи – це приведення останньої у відповідність до потреб, реалій, що спонукають до визначення концептуальних засад формування культурологічної компетентності як окреслення найбільш стратегічно пріоритетних позицій щодо розв'язання означеної проблеми.

Поняття «концепція» (від лат. *conceptio* – розуміння, система) розуміють як спосіб трактування того чи того предмета, явища, процесу, основні погляди на предмет чи явище, керівну ідею для їх системного висвітлення [240, с. 120]. Наряду із цим концепція виступає не лише засобом пізнання й пояснення дійсності, а й засобом її перетворення, проєктування з опертям на характерні для досліджуваного явища зовнішні й внутрішні взаємозв'язки, їх потенційні здатності, вона поєднує різні рівні ставлення до дійсності. В. Сидоров вирізняє такі рівні: рівень суцього (минуле й сучасне явища, процеси, що відбуваються в ньому чи за його участі в діахронному й синхронному вимірах); рівень можливого (майбутнє, що прогнозується на основі аналізу теперішнього й минулого через призму їх системного бачення) [240].

Концептуалізація досліджуваної проблеми є шляхом її вивчення, спрямованого на висвітлення теоретичних і прикладних суджень про формування культурологічної компетентності у професійній підготовці. Отже, концептуальними засадами формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є теоретичне підґрунтя, що забезпечує об'єктивне розуміння цього явища, виокремлення й пояснення його значущих

рис у діалектичному взаємозв'язку й сприяє визначенню перспектив і умов подальшого розвитку. Відтак, концепція формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи охоплює провідні ідеї, мету, завдання, підходи, закономірності, принципи, зміст, основні напрями розвитку й реалізації досліджуваної здатності в площині створеного культурологічно орієнтованого середовища формування культурологічної компетентності й передбачуваний результат.

Концепція містить два взаємозв'язані концепти з відповідними рівнями, що сприяють покроковій реалізації провідної ідеї дослідження: *методологічний* (філософський і загальнонауковий рівні) і *методико-технологічний* (конкретно науковий рівень).

С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір, досліджуючи аспекти змісту методологічної фундаменталізації професійної підготовки вчителя, характеризують методологію з позиції вивчення методів, принципів, підходів, положень, як окремо, так і в сукупності, як у філософському контексті, так і в площині конкретної наукової галузі [49; 154; 153]. Розгляд багатьох аспектів методології професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи фокусується на її змістовому оновленні, що наповнює новими сенсами, потребує вдосконалення і глибокого дослідження як із позиції теорії, так і практики.

У роботах В. Краєвського, В. Садовського, Г. Щедровицького, Е. Юдіна визначено чотири рівні методологічного знання, а саме: філософський, загальнонауковий, конкретно науковий і технологічний [267]. Суголосною є позиція щодо методології як учення про систему наукових принципів, форм і способів дослідницької діяльності, що містить: фундаментальні, загальнонаукові й конкретно наукові принципи, конкретні методи, що використовуються для розв'язання завдань дослідження [218]. Узагальнений характер має твердження М. Фіцули, який виокремлює такі компоненти рівнів методологічних знань: загальні закони філософії, зокрема теорії пізнання; закони й закономірності логіки, психології й педагогіки; методи дослідження та

вчення класиків педагогіки [276].

У контексті досліджуваної проблеми методологічні напрями наукового пізнання актуальних питань формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначають: мету й завдання, методи, прийоми, способи й механізми їх реалізації; стратегію і тактику дослідно-експериментальної процедури; обґрунтування й осмислення сутності, змісту, структури предмета вивчення; орієнтири поняттєво-категоріального апарату; науково-теоретичні положення й результати процесу дослідження. Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус дослідження проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці зумовлюють необхідність її вивчення в системі координат, заданих різними рівнями методології науки.

Системна та інтегративна площини формування ключових компетентностей майбутніх фахівців учительської професії розглядаються науковцями як загальнонаукова методологічна платформа, на основі якої формуються цілісні педагогічні системи та їх підсистеми. Ми вважаємо, що їх дуальність, трансформуючись у системно-інтегративну систему координат, є об'єднувальним методологічним базисом досліджуваної проблеми, оскільки відповідає філософському трактуванню цілого не як суми його частин, а як утворення нової якості на підґрунті динаміки зв'язків елементів структури. Це дає можливість утворити з різних частин систему як цілісний комплекс складників, що взаємопов'язані між собою і постають як органічне єдине ціле. У контексті досліджуваної проблеми процеси інтеграції в системі ведуть до підвищення рівня її організованості й спрямованої функціональності, а також можуть спричинити виникнення нової системи з раніше не пов'язаних елементів. Отже, концепцію формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці можна вважати системою процесів інтеграційних взаємозв'язків її компонентів [297].

Виходячи із цієї позиції, професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи в закладі вищої освіти можна вважати системою, яка вже

склалася, а процес формування культурологічної компетентності – це підсистема інтеграційних процесів як шлях підсилення її цілісності, збагачення її змістовності культурологічним сенсом і як результат – сформованість здатності успішно самореалізовуватись у професійній діяльності в полікультурному соціумі відповідно до культурних норм, принципів і правил.

*Провідна ідея концепції* полягає в обґрунтуванні та розробленні такої системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, основою якої є створення і функціонування культурологічно орієнтованого середовища імплементація якого в освітній процес на стратегічному рівні раціоналізує, модернізує і модифікує освітній контент професійної підготовки і є системно-інтегруючою основою формування педагогічного явища.

Реалізація основної ідеї уможливорює вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи шляхом включення мети цілеспрямованого формування досліджуваного феномену в основу комплексної організації освітньої діяльності студентів: навчальна, позанавчальна, самостійна, науково-дослідницька діяльність, педагогічна практика, шляхом інтеграції культурологічного складника в загально-гуманітарні, професійно-практичні й вибіркові дисципліни з метою актуалізації культурологічної функції професійної підготовки.

Таким чином, *мета авторської концепції* полягає в методологічному обґрунтуванні, теоретичному й методичному забезпеченні професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як системно-інтегруючої основи формування культурологічної компетентності.

Загальна *гіпотеза* авторської концепції полягає в тому, що ефективність формування досліджуваної здатності буде результативною, якщо на основі теоретичного і методичного обґрунтування розробити і впровадити в професійну підготовку систему цілеспрямованого формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Основним завданням авторської концепції є всебічне забезпечення

культурологічного складника професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи згідно з нинішніми соціо-культурними вимогами й викликами вітчизняного суспільного полікультурного простору.

*Методологічний концепт* ґрунтується на наукових методологічних положеннях, що встановлюють зв'язки між предметом, метою, завданнями, методами й методиками наукового дослідження, визначають постановку проблем, послідовність їх розв'язання й теоретичну спрямованість пояснення результатів. При цьому рівень аналізу й узагальнення залежить від природи явищ [125]. На *філософському рівні* методологічний складник передбачає використання пріоритетних ідей і теорій, що мають фундаментальне значення для обґрунтування сутності формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

Методологічні засади педагогічних досліджень можна диференціювати на філософські (філософські теорії), загальнонаукові, конкретно наукові принципи й методи. З огляду на це набуває актуальності питання посилення зв'язків педагогіки з різними науками, а також їх спрямованість на один об'єкт – людину, що сприяє розробленню оптимальних педагогічних систем, технологій, умов для розвитку особистості [184, с. 3; 170]. Відтак, цей рівень дослідження містить загальні принципи пізнання, що охоплюють філософію, психологію, культурологію, соціологію, педагогіку тощо (див. п. 1.2.).

Головними філософськими основами дослідження культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми визначили такі: діалектичну теорію пізнання, цінностей, діяльності; взаємозумовленість і цілісність природи й людини; учення про розвиток особистості, зумовлений сукупністю соціальних, культурних і педагогічних впливів. Відтак, філософський, психологічно-педагогічний і соціокультурний контексти досліджуваної якості можна представити в системі координат «культура – особистість – наука про культуру – особистість – соціум – особистість – життєдіяльність – особистість – освіта – особистість». Такий різногалузевий характер розуміння формування культурологічної компетентності майбутніх

учителів початкової школи відображає загальну тенденцію науки до інтеграції різних галузей знань при вивченні певного об'єкта.

Отже, ми виходимо з філософського, психолого-педагогічного й соціокультурного вчення про людину як культуротворчу особистість, суб'єкт розвитку і саморозвитку в інтегрованій єдності морально-етичної культури, духовної системи цінностей, знань про культуру в широкому і вузькому розуміннях, здатності споживати й продуктивно транслювати в соціумі культурологічний уроджений і здобутий потенціал.

В. Радул стверджує, що загальнонаукові підходи є сполучувальною ланкою між філософією і фундаментальними науками, оскільки вони поєднують у своєму змісті окремі властивості загальнонаукових понять, на основі яких формуються методи й принципи пізнання, що забезпечують зв'язок й оптимальну взаємодію філософії зі спеціально науковими знаннями й методами [217, с. 7–13].

У зв'язку із цим *загальнонауковий рівень* методологічного концепту дослідження формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи базується на методологічних підходах (п. 3.1), що дають змогу визначити основні аспекти проблеми й конкретні шляхи її розв'язання.

*Компетентнісний підхід* зосереджує формування досліджуваної здатності шляхом: розвитку навичок ефективного застосування сукупності успадкованих людством від попередніх поколінь об'єктів культурної спадщини; формування інтегративних знань про культуру як цілісну систему, що забезпечує утвердження національної, власної соціально-культурної стійкості в реалізації професійної компетентності. Це дозволяє конкретизувати досліджуваний педагогічний феномен у площині здатності особистості через діалог культур пізнавати культурні здобутки народів і націй, уміння самостійно оволодівати відповідним культурним рівнем, а також розвивати в собі навички мотивації та прагнення до культурологічної самореалізації й культурологічного самопізнання.

Зазначене вище дозволяє актуалізувати стратегічну мету системи



формування культурологічної компетентності в контексті формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи шляхом оптимізації засвоєння системи вмінь, навичок і досвіду ефективної реалізації ключових знань про культуру, власної соціально-культурної самодостатності в частині професійної діяльності.

*Культурологічний підхід* зорієнтовує процес формування культурологічної компетентності на: особистісно-професійне вдосконалення фахівця засобами культури; розгортання професійної підготовки шляхом орієнтації освітнього процесу на опанування студентами культурологічних знань, умінь, навичок; підсилення значущості культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності, активності, самодостатності в кожному елементі освітнього контенту освітньо-професійної програми; культурологізацію суб'єкт-суб'єктної комунікації всіх учасників педагогічної взаємодії; добір і розроблення відповідних форм, засобів, методів формування досліджуваної здатності; морально-етичний і духовний розвиток, формування емоційної, мисленнєвої, діяльнісно-поведінкової культури.

*Синергетичний підхід* дозволяє розкрити стимулювальну й розвивальну місію культури при формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в діалогічній взаємодії з культурологічним саморозкриттям і самовдосконаленням, забезпечуючи зворотний зв'язок у процесі комунікації з іншими людьми і самим собою згідно з освітньою метою. Із позицій цього підходу можна стверджувати, що процес формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є складною, відкритою системою, що здатна до самоорганізації, самокерування, саморозвитку й самовдосконалення, для якої характерні нелінійність і багатоваріантність розвитку, структурні взаємозв'язки і функціональна взаємодія компонентів у контексті культурологічного саморозвитку й самовдосконалення.

*Аксіологічний підхід* актуалізує реалізацію аксіологічних орієнтирів через систему принципів, ідеалів, ціннісних норм. Це виявляється у сформованій

здатності здобувачів освіти усвідомлювати й сприймати особистісно-професійні цінності через культурологічну призму. Застосування цього підходу відіграє особливу роль у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, оскільки він орієнтований на розроблення й реалізацію освітніх засобів із метою забезпечення ціннісного базису для розгортання професійної діяльності загалом і культурологічної компетентності зокрема, розкриває роль ціннісних орієнтацій, детермінує усвідомлення й сприйняття особистості через ієрархію особистісних і професійних цінностей культурологічної спрямованості, культурологічної готовності, культурологічної обізнаності, культурологічної активності, культурологічної самодостатності.

*Суб'єктно-діяльнісний підхід* характеризується наявністю таких факторів, як педагогічна взаємодія, пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності особистості як активного носія суб'єктного досвіду. Роль цього підходу полягає у створенні умов для самостійного визначення й усвідомлення студентами мотивів, цілей, шляху добору засобів саморозвивальної діяльності з оволодіння культурологічною компетентністю з метою засвоєння культурологічних знань, умінь, набуття навичок рефлексії результатів культурологічної діяльності. Отже, у контексті досліджуваної проблеми застосування цього підходу спрямоване на організацію освітнього процесу шляхом створення атмосфери довіри, співпраці з метою посилення особистісної мотивації студентів до оволодіння культурологічною компетентністю, розгортання культурологічного потенціалу через активну навчальну, самостійну, позанавчальну, науково-дослідну діяльність.

*Професіографічний підхід* сприяє визначенню напрямів, особливостей реалізації, сутності й змісту культурологічного компонента відповідно до базових складників освітньо-професійних програм професійної підготовки здобувачів освіти (інтегральні компетентності, фахові компетентності, програмні результати навчання, освітній компонент, структурно-логічна схема, матриця зв'язків тощо). Це зумовлено тим, що результат сформованості культурологічної компетентності майбутніх фахівців має відповідати вимогам

професійної сфери майбутньої педагогічної діяльності, а також сучасними тенденціями розвитку педагогічної науки загалом і початкової освіти зокрема, а саме інтегруванням у професіограму вчителів початкової школи культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності, активності й самодостатності.

*Етнорегіональний підхід* дозволяє комплексно й системно підійти до розв'язання проблеми в контексті виховання особистості як представника національної, регіональної й світової культур, що забезпечить вихід усієї системи професійної підготовки фахівців цього профілю на новий якісний рівень. Цей підхід фокусує дослідження на врахуванні специфіки історико-культурного досвіду регіонів України в напрямі підсилення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи національно-патріотичним змістом і сенсом загалом. Усе це дозволяє вивчення національно-культурної спадщини, формування патріотичної свідомості, громадянськості засобами народних традицій, звичаїв уважати базисом формування культурологічної компетентності здобувачів вищої освіти.

Поєднання таких методологічних підходів створює умови для всебічного вивчення і розв'язання проблеми системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що дало можливість узагальнити пріоритетні положення і в контекстному обґрунтуванні цього процесу дозволило: урахувати взаємини людини в соціумі й культури, міжособистісні зв'язки і здатність людини до професійного розвитку та культурологічного саморозвитку, конкретизувати зміст і суть формування досліджуваного феномену в системі компетентнісного, культурологічного, синергетичного, аксіологічного, суб'єктно-діяльнісного, професіографічного, етнорегіонального підходів.

Свою чергою, традиційно методологією вважають систему загальновизнаних принципів (об'єктивності, доказовості, всебічності, сутнісного аналізу, єдності історичного й логічного, наступності, системності, особистісно зорієнтованого навчання), засобів організації й побудови

теоретичної та практичної діяльності, системи теоретичних знань, закономірностей пізнання, що виконують значущу роль у науковому дослідженні й визначають шляхи і засоби досягнення мети наукової праці [81; 236, с. 67; 275, с. 740]. З огляду на це методологічний концепт дослідження формування педагогічного явища базується на вищезазначених положеннях, які дозволили сформулювати специфічні закономірності, загальнопедагогічні й принципи культурологічного спрямування, що утворюють стратегічне ядро авторської концепції.

Поняття «закон» традиційно трактують як необхідний, суттєвий, системно повторюваний зв'язок між предметами і явищами об'єктивної дійсності, які в контексті педагогічних процесів визначають стійкі внутрішні зв'язки, що відображають функціонування й розвиток процесу виховання й навчання. В. Загвязинський характеризує закони навчання, які відображають об'єктивні фактори, що мають вплив на результат навчання в будь-яких ситуаціях освітнього процесу.

Як відомо, закони педагогіки – це об'єктивні, істотні, стійкі, повторювані зв'язки педагогічних явищ із їх зовнішніми й внутрішніми чинниками, а закономірності, на відміну від законів, указують на міру й характер таких зв'язків [286]. З-поміж великої кількості закономірностей педагогічного процесу найбільш актуальними для нинішнього періоду розвитку вітчизняної освітньої системи, на думку А. Кузьмінського, є такі: єдність і взаємозумовленість біологічних та соціальних чинників у розвитку особистості; національні та загальнолюдські морально-духовні цінності як важлива передумова розвитку й становлення особистості; зумовленість фізичного й психолого-соціального становлення роллю і місцем праці в житті людини; визначальна роль сім'ї в реалізації завдань виховання; самостійна пізнавальна діяльність особистості – запорука успішності у сфері освітньої діяльності; колектив як важливий чинник розвитку і виховання людини [150].

Визначення першої специфічної закономірності зумовлено необхідністю забезпечити підпорядкованість мети, функцій, завдань формування

культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи загальній, законодавчо задекларованій освітній меті й цілям підготовки здобувачів вищої освіти, які опановують спеціальність 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. У вертикаль такої системи координат закладені пріоритетні зовнішні й внутрішні чинники: зумовленість професійної підготовки суспільними запитами загалом і конкретної особистості зокрема. Своєю чергою, матеріально-технічні, економічні, морально-психологічні, санітарно-гігієнічні, естетичні, кадрові, навчальні й інші можливості суспільства і конкретного закладу вищої освіти утворюють горизонталь цієї системи й умови її функціонування.

Наряду із цим спектр місій сучасної вищої педагогічної освіти не обмежується долученням студентів до сфери майбутнього фаху. Освітньо-культурна функція спрямована на формування людини, яка є самодостатньою духовно-моральною особистістю, яка засвоїла складний тезаурус культури й культуротворчих навичок, необхідних для професійного становлення, розвитку, самореалізації, і яка здатна активно ними послуговуватись у всіх життєвих вимірах.

З огляду на зазначене *підпорядкованість формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи професійній підготовці* вважаємо першою специфічною закономірністю ядра авторської концепції. Функція цієї закономірності ґрунтується на таких концептуальних положеннях: освіта впливає на культуру, якщо стрижнем освітнього процесу стає загальнокультурний розвиток людини; «олюднення» освіти передбачає включення до спектру її впливу проблем особистості як основної цінності, як діалогу минулих, нинішніх і майбутніх культур.

Визначення наступної закономірності пов'язане зі становленням культурної людини в процесі активного, цілеспрямованого розвитку й саморозвитку з метою осягнення й примноження культурних цінностей. Таке становлення характеризується вмінням «звертатися» до культури, здатностями відновлення та примноження культури, а також до самовиробництва в культурі

[104].

Послугування означеним алгоритмом дозволяє комплексно, цілісно й інтегративно підійти до розуміння зовнішніх і внутрішніх чинників (взаємовпливовість зовнішнього і внутрішнього) формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Йдеться про стимулювання й забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів до культурологічної діяльності й відповідної рефлексивної позиції в напрямі самовдосконалення, опанування майбутніми вчителями сукупності культурологічних знань і набуття ними культурологічних умінь і досвіду їх актуалізації в професійному й соціокультурному просторі.

Тому закономірність *рівнозначного співвідношення зовнішніх впливів і внутрішньої саморегуляції майбутніх учителів початкової школи в процесі оволодіння культурологічною компетентністю* є базисом розбудови освітнього процесу згідно з природою суб'єктно-об'єктивних зв'язків.

Сформульовані концептуальні положення з опертям на аксіологічний базис дозволяють стверджувати, що одним із найважливіших засобів, що впливають на формування особистості в культурі, є система цінностей, які, виконуючи функцію стимулів, створюють умови для реалізації активності особистості на нормативно-рольовому й особистісно-смісловому рівнях. Джерелом особистісно-сміислової активності вчителя початкової школи є специфічні для його педагогічної діяльності потреби: постійне й системне професійне самовдосконалення і надання допомоги учням у їх особистісному розвитку. З огляду на це в процесі формування педагогічного явища, спираючись на систему загальнолюдських, загальнонаціональних, гуманістичних, професійних цінностей, особистість поводить в певних ситуаціях і обставинах відповідно до прийнятих моделей дій, поведінки, вивіреніх культурою. Отже, *узгодженість формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи із загальнолюдськими, загальнонаціональними, гуманістичними, професійними цінностями* – це третя закономірність авторської концепції.

Фундаментальною ідеєю наступної закономірності є розгортання вищезазначених ціннісних положень культурологічного поступу особистості з позиції гуманізму: любові до людини, свободи, справедливості, гідності людської особистості, працелюбності, досконалості, милосердя, доброти, благородства. Стрижнева ідея формування особистості на засадах цієї культурологічно орієнтованої закономірності – це унеможливлення застосування будь-якого насилля (психологічного, фізичного, економічного тощо). Відтак, норми людських відносин трансформуються в принципи рівності, людяності, справедливості, які розгортаються в демократичну педагогіку, педагогіку рівноправства, співпраці, співробітництва, партнерства, суб'єктно-суб'єктну педагогіку [150].

Отже, в контексті досліджуваної проблеми основні професійно-педагогічні функції викладача концентруються в гносеологічних, гуманістичних, комунікативних, інформаційних, нормативних, навчальних і виховних культурних проявах, які підносять його на рівень наставника. Із цієї позиції різноманіття видів стосунків і спілкування, системи ціннісних орієнтацій, культурологічні потенції особистості розгортаються в суб'єкт-суб'єктній організаційно-функціональній системі координат педагогічної взаємодії.

Таким чином, четверта специфічна закономірність – це *відповідність розбудови педагогічного впливу в процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи з позицій емпатії, толерантності, суб'єктного потенціалу студентів, духовних потреб і пізнавальних можливостей.*

Визначення наступної культурологічно орієнтованої закономірності ґрунтується на етнорегіональних методологічних положеннях досліджуваної здатності (п. 3.1). У зв'язку із цим вона пов'язана з принципом народності у вихованні, зумовленим інтеграцією філософських, історичних і педагогічних засадничих ідей (Г. Сковорода й К. Ушинський). Він базується на необхідності виховання особистості на засадах національних і морально-духовних устоїв [150].

Означене вище передбачає розбудову системи освіти в кожній окремій країні насамперед відповідно до потреб і особливостей народу цієї країни, що визначають форми і зміст розвитку її освітньої сфери. Погоджуємось, що необґрунтоване запозичення виховних матриць інших культур, освітніх систем з одного національного ґрунту на інший приречене на невдачу. Ця думка є суголосною з ідеєю «інкультурації» американського антрополога М. Херсковіца, яка дозволила конкретизувати феномен культури соціальним складником. Це явище базується на поступовому залученні людини в культуру, послідовному виробленні нею навичок, манер, норм поведінки, форм мислення й емоційного життя, характерних для типу культури, історичного періоду.

Таким чином, процеси інкультурації лежать в основі реалізації викладених вище положень етнорегіональної спрямованості стану сформованості досліджуваного педагогічного явища. Дослідження вчених (О. Белік, Г. Грушевицька, М. Деметрадзе, О. Кравченко, С. Токарев та ін.) дозволили виокремити три шляхи передавання культурної інформації людині: вертикальна трансмісія, у ході якої соціокультурна інформація передається від батьків до дітей; горизонтальна трансмісія, при якій освоєння культурного досвіду й традицій відбувається в спілкуванні з іншими суб'єктами соціуму; непряма трансмісія, в умовах якої індивід навчається як на практиці, так і в спеціалізованих «інститутах інкультурації» (зокрема і в закладах вищої освіти).

У контексті нашого дослідження вагому роль відіграє рівень «непрямої трансмісії», пов'язаний із культурним поступом особистості на «вертикальному» й «горизонтальному» рівнях інкультурації, зумовленої прийняттям людиною культуровідповідних стереотипів, характерних для конкретної етнічної групи процедур, національної культури тощо.

Отже, інкультурація як явище конкретизує і розгортає формування досліджуваної здатності в площині національно спрямованого виховання особистості шляхом безпосереднього впливу дидактичними засобами (наприклад, коли викладачі передають національно орієнтовані знання, вміння, навички) й опосередкованого впливу (коли студенти спостерігають поведінкові,



комунікативні моделі всіх суб'єктів освітнього процесу в національно орієнтованих культурологічних ситуаціях).

Таким чином, ці процеси у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи – це зрощення з рідною культурою, становлення національної свідомості особистості, здатної до самоідентифікації та збереження власної національної самодостатності в полікультурному соціумі. З огляду на це закономірність *опертя на національні й регіональні аспекти (традиції, явища, процеси, зразки культури тощо) у виконанні культурологічних завдань майбутніми вчителями початкової школи у професійній підготовці* – це п'ятий регулятивний аспект культурологізації особистості в етнорегіональному полі.

Закономірності формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці врегульовують динаміку властивостей педагогічного феномену із загальнопедагогічними й специфічними правилами, які регламентують освітню діяльність, спрямовану на досягнення конкретної мети в певних умовах. Ці правила базуються на загальних принципах дидактики й теорії виховання, які є системою керівних ідей, основних положень, що визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної роботи, дотримання яких забезпечує її ефективність [45, с. 67].

У процесі визначення стратегічних шляхів і тактики процесу формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми послуговувались методологічними принципами, які є загальноприйнятими в педагогічних дослідженнях, а саме: єдності теорії й практики; усебічності дослідження психолого-педагогічних процесів; об'єктивності психолого-педагогічних явищ, єдності історичного й логічного [194].

У зв'язку із цим до основних загальнопедагогічних принципів концепції формування культурологічної компетентності ми відносимо такі: *науковості, наочності, доступності, систематичності й послідовності, свідомості навчання, зв'язку навчання з життям* [150; 30] (табл. 3.3).

**Загальнопедагогічні принципи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці**

№ з/п	Принцип	Зміст
1.	<i>Науковості</i>	<p>Стимулювання мотиваційно-потребових передумов формування пізнавальних інтересів до збагачення професійного інструментарію культурологічним змістом, розвиток навичок використання в професійній діяльності сучасних методів педагогічних досліджень, систематичне залучення до різних форм наукових пошуків (написання курсових, магістерських проєктів, залучення до участі в наукових і проблемних гуртках за інтересами тощо).</p> <p>Цей принцип сприяє формуванню здатності до застосування наукових методів пізнання в освітньому процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. Сформованість цієї характеристики свідчить про вміння спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати й трактувати результати, розробляти моделі й визначати їх практичну ефективність, а також здатність до використання освітніх інновацій у професійній діяльності.</p>
2.	<i>Наочності</i>	<p>Використання наочності (мультимедійні презентації мистецького характеру, відеосюжети культурологічних ситуацій, схеми-візуалізації причиново-наслідкових зв'язків у культурологічних ситуаціях, моделі, мистецькі вироби, твори тощо) у навчанні загалом і, зокрема, у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи сприяє не тільки кращому запам'ятовуванню, а й розумінню, осмисленню суті проблеми, розвитку мислення, інтересу до відповідних знань, мотивації, навчання. Цей принцип сприяє використанню в навчальному процесі візуальних засобів, прийомів, які зорієнтовані на підвищення ефективності процесів запам'ятовування, оскільки, як зауважив Конфуцій, «коли я чую – я забуваю; Я бачу – я запам'ятовую; Я виконую – я розумію».</p>
3.	<i>Доступності</i>	<p>Цей принцип базується на реалізації механізмів організації освітньої діяльності студентів із метою уникнення бар'єрів різного характеру, але не пов'язаний зі спрощенням змісту матеріалу, зменшенням його обсягу, домінуванням традиціоналізму в доборі й реалізації методичного інструментарію тощо. Доступність – це така організація педагогічної взаємодії викладача, під час якої він, знаючи межу найвищих можливостей здобувачів освіти (групи, аудиторії), спрямовує студентів до постійного розширення їхніх можливостей сприймати, розуміти, розвиватися, відокремлювати головне від другорядного, аналізувати, синтезувати, узагальнювати.</p>
4.	<i>Систематичності й послідовності</i>	<p>Цей принцип зумовлений логікою зв'язку пізнавальної діяльності студентів із закономірностями особистісного і професійного розвитку. Якість, рівень, міцність, ґрунтовність знань, умінь (або компетенцій, компетентності, готовності), тобто ефективність формування культурологічної компетентності майбутніх фахівців залежить від: систематичної і алгоритмічно оптимальної роботи над собою, самовдосконалення як викладача, так і студента; використання попередніх знань, систематичного повторення пройденого; поступового ускладнення проблем; узагальнення, систематизації, виявлення й використання як внутрішньопредметних закономірностей, зв'язків, так і міжпредметних.</p>

## Продовження таблиці 3.3

		Систематичність підсилюється послідовністю реалізації єдності навчання, виховання, інтелектуального розвитку, розвитку культурологічних здібностей і професійно важливих характеристик студента в освітньому середовищі ЗВО. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи неможливе без системно-комплексного, алгоритмічно визначеного розвитку культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності, активності, самодостатності.
5.	<i>Свідомості навчання</i>	Цей принцип ґрунтується на осмисленні й усвідомленості мотивів, актуалізації мети навчально-пізнавальної діяльності, сприяє активації потенційних здатностей студентів, розвитку мислення, творчих здібностей, критичного, інтегративного мислення, внутрішньої потреби до самовизначення та самовдосконалення, розвитку особистісної рефлексії. У контексті нашого дослідження принцип свідомості навчання орієнтований: на адекватне сприйняття освітніх завдань культурологічного характеру й спрямування, на позитивне ставлення й усвідомлення необхідності формування й розвитку культурологічної компетентності у контексті професійної компетентності, на свідому актуалізацію культурологічної активності з позицій творчої самореалізації, формування власного образу «Я» в культурологічній самодостатності.
6.	<i>Зв'язку навчання з життям</i>	В основу покладено вимоги до навчально-пізнавального процесу, до органічної єдності теорії й життєвої діяльності, що сприяє усвідомленню практичної спрямованості й необхідності конкретизації знань; сприяє осмисленню значущості знань, активізує навчально-пізнавальну діяльність, мобілізує емоційно-вольові ресурси студентів. Стосовно нашого дослідження теоретична інформація, система науково-теоретичних знань про культуру та їх застосування під час здійснення педагогічної діяльності має супроводжуватися фактичними прикладами типових професійних, життєвих ситуацій, характеристиками опонентів, аналізом причин і особистісним досвідом.

З опертям на сутнісно-змістову характеристику структурних й критеріально-показникових зв'язків досліджуваної здатності (п .1.3, п. 1.4), методологічних підходів до вивчення і формування педагогічного явища (п. 3.1), зазначених вище специфічних закономірностей визначаємо спеціальні принципи, які дозволяють на локальному рівні забезпечити ефективність добору, розроблення й застосування відповідного прикладного інструментарію.

Принцип *зумовленості формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці особистісними й соціальними запитами* базується на гуманістичних ідеях і поглядах на людину як на найвищу цінність, відображає людиноцентристські ідеї, котрі визнають взаємодію гуманістичних, загальнокультурних, особистісних, професійних, культурологічних, національних цінностей. Стрижневою

позицією цього принципу є зв'язок із майбутньою професійною діяльністю, який відображає сутність цілеспрямованої професійної підготовки фахівців, яка на всіх етапах формування культурологічної компетентності спрямовується і координується викладачами-наставниками, а студенти усвідомлюють, сприймають і своєю навчально-пізнавальною діяльністю реалізують основну мету професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Принцип *мотивованого культурологічно інтегрованого навчання* ґрунтується на розумінні мотивації особистості як усвідомленого стимулювання майбутніх учителів початкової школи до діяльності культурологічного спрямування і формується залежно від перебігу процесів оцінювання, усвідомлення й розуміння мети, характеру освітнього процесу. Вагому роль у цьому відіграє оцінювання активної діяльності, що зумовлює генерування позитивної або негативної мотивації [74]. У зв'язку із цим забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до формування культурологічної компетентності має бути спрямоване на подолання суперечностей і негативних стереотипів щодо культурологічної діяльності, стимулювання внутрішньої потреби до оволодіння культурологічними знаннями і вміннями, підсилення ціннісно-пізнавального інтересу як провідного чинника-мотиву до зрушення й спрямування активних дій в оволодінні культурологічною самодостатністю, бо саме мотиваційно-ціннісна потреба – це потужний стимул у набутті знань, розвитку пізнавальної діяльності й усвідомленні значущості рефлексивної позиції в культурологічному й особистісно-професійному вдосконаленні.

Така єдність сегментів культурологічного розвитку майбутніх учителів початкової школи акцентує увагу на інтеграційній природі базових понять досліджуваної наукової проблеми: професійна компетентність майбутніх учителів початкової школи, культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи тощо. Ця позиція зумовлюється єдністю навчального і виховного процесів у педагогічних закладах вищої освіти, багатоаспектиними

напрямами професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (аудиторна робота, самостійна робота, науково-дослідницька робота, проходження педагогічних практик, позанавчальна діяльність тощо), які взаємоінтегруються в загальну освітню систему.

Отже, у цій площині культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи є результатом інтегрування в професійну підготовку культурологічного змісту навчання з метою формування досліджуваного феномену як складного й багатовимірного явища, що наскрізно об'єднує всі складники освітньо-професійних програм, навчальних планів. Як нова інтегративна властивість вона характеризується комплексом знань, переконань, ставлень, умінь, навичок, видів діяльності, що забезпечує самоідентифікацію особистості як представника культури загалом і національної зокрема.

Принцип *цілісності, неперервності й системності формування культурологічної компетентності* зумовлений залежністю процесу утворення якісних характеристик особистості від цілеспрямованої й комплексної роботи з опанування майбутніми вчителями початкової школи культурологічним інструментарієм у процесі професійної підготовки. Послугування цим принципом передбачає єдність навчання, виховання, інтелектуального розвитку, формування культурологічних здатностей, фахово підпорядкованих і професійно спрямованих пріоритетних здатностей студентів у культурологічно орієтованому середовищі закладу вищої освіти.

Вивчення стану досліджуваної проблеми в теорії й практиці вищої педагогічної школи дозволило зробити висновок про те, що культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи не створюється автономно, а вимагає цілеспрямованих, неперервних дій, доцільного й систематизованого накопичення в її змісті позитивних кількісних і якісних здатностей із урахуванням утворювальних факторів (гуманістичної спрямованості освітнього процесу, управління культурологічно орієтованим процесом, підпорядкованості досліджуваної здатності професійній компетентності, культури й майстерності всіх суб'єктів педагогічної взаємодії

тощо), які дозволяють ефективно вдосконалювати формування досліджуваного феномену в межах професійної підготовки.

Визначення принципу *суб'єктивно-діалогічної культурологічної взаємодії* відображає особистісно орієнтовані механізми організації педагогічної комунікації учасників освітнього процесу під час формування досліджуваної здатності. Діалогічність, орієнтована на особистість, полягає у встановленні таких взаємин між викладачами й студентами, які стимулюють учасників у діяльній сфері до розкриття особистісної позиції шляхом використання проблемних, активних, проєктних методів навчання, організації контролю, самоконтролю і рефлексії [244] шляхом діалогу, який передбачає якісно іншу, на відміну від традиційної, структуру взаємодії педагогів і студентів як рівноправних суб'єктів навчального процесу [2].

На наше переконання, виховання самодостатньої людини загалом і формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи зокрема можливе тільки в умовах суб'єкт-суб'єктної моделі педагогічних відносин. Така взаємодія розкривається як спосіб світосприйняття, як внутрішньоособистісний процес мислення, пізнання, уяви. Тому основними характеристиками особистості як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності є: свідомість, воля, здатність діяти цілеспрямовано, активно і творчо, ініціативність, прагнення до перетворення навколишнього, в нашому випадку, культурологічно орієнтованого середовища (А. Брушлинський) [24]. Згідно із цим принципом організація професійної підготовки в контексті досліджуваної проблеми регламентується нормами людських стосунків: рівності, людяності, справедливості тощо. На цих засадах будується демократичний стиль педагогічного впливу, який спонукає майбутніх учителів початкової школи до рівноправності, співпраці, співробітництва, партнерства, суб'єкт-суб'єктної активності на культурологічних засадах.

Принцип *рефлексивної спрямованості культурологічної компетентності* ґрунтується на екзистенціалістській основі «крайнього індивідуалізму,

протиставлення особистості суспільству і колективу», заглиблення у власне «Я» (А. Кузьмінський). Представники цієї філософії (У. Баррей, М. Бердяев, О. Больнов, Е. Брейзах, М. Гайдеггер, Г. Гоулд, А. Камю, Дж. Кнеллер, М. Марсель, Ж. Сартр, К. Ясперс та ін.) обґрунтовують ідею про те, що зовнішній світ постає таким, яким його сприймає внутрішнє «Я» кожної особистості, а загальнокультурні норми – це продукт «саморефлексії» як вираження абсолютної «свободи волі». Згідно із цими вченнями центрами виховання є несвідомі психологічні процеси людини – інтуїція, настрої, почуття, емоційні імпульси.

У зв'язку із цим проблема рефлексивної активності особистості в процесі формування культурологічної компетентності детермінує здатність студентів оцінити себе «збоку», об'єктивно проаналізувавши навчальну діяльність на предмет наявності й реалізації відповідних знань, умінь і навичок. При критичному осмисленні себе, своєї діяльності, своїх учинків, дій і мотивів завдяки рефлексії особистість може перебудувати свій внутрішній світ, усвідомити сенс свого життя й діяльності [265]. Самооцінка, за визначенням С. Гончаренка, – це «судження людини про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей, у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком» [50].

Отже, у контексті нашого дослідження саме культурологічна рефлексія має базуватись на інтеграції чуттєвих, емоційних перебігів із вольовими проявами, свідомістю, інтелектом, логікою і забезпечувати позитивну динаміку культурологічної самодостатності досліджуваної здатності.

Таким чином, цей складник авторської концепції містить: низку загальних загальнонаукових положень методологічного характеру щодо формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що дало змогу визначити комплекс культурологічно орієнтованих закономірностей, систему загальнопедагогічних і культурологічно орієнтованих принципів і змістове наповнення концепції. Ці положення є основою для розроблення системи формування досліджуваного педагогічного явища й створення її структурно-функціональної моделі, що базується на

комплексі вищезазначених концептуальних позицій.

*Методико-технологічний концепт авторської концепції* відображає конкретно науковий рівень, який базується на вищезазначених методологічних ідеях, специфічних методах педагогічної науки, що слугують розробленню прикладного інструментарію розв'язання проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. Конкретно науковий рівень концепту дослідження формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначається наступністю, сукупністю методів і принципів проведення дослідження.

На цьому рівні методологічне знання має чітко прикладний характер і передбачає узагальнення, теоретичний аналіз і висновки, на основі яких можна передбачити динаміку досліджуваного явища; становить методику й техніку дослідження сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, інакше кажучи, саму процедуру і комплекс конкретних методів, засобів, зумовлених характером сутнісної характеристики, компонентно-структурною будовою феномену, критеріально-показниковими зв'язками, умовами й метою дослідження. Методи дослідження є комплексом, що регламентує їх використання згідно з конкретним етапом дослідження в заданій послідовності. Крім того, вони забезпечують достовірність емпіричного матеріалу й можливість комплексного пізнання предмета дослідження.

Отже, цей рівень концепції формування досліджуваної здатності базується на методичних засадах упровадження й перевірки ефективності розробленої системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці; обґрунтуванні доцільності культурологічно орієнтованого середовища; визначенні й упровадженні психолого-педагогічних умов; реалізації оптимальних методів діагностики сформованості всіх компонентів культурологічної компетентності (*культурологічної спрямованості, культурологічної готовності, культурологічної обізнаності, культурологічної активності, культурологічної*



*самодостатності*) згідно з визначеними критеріями (*емоційно-вольовим, мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісно-операційним, рефлексивним*), показниками й рівнями (*адаптивно-підготовчим, репродуктивним, компетентнісно-продуктивним*) сформованості досліджуваного феномену; поетапного формування педагогічного явища (*мотиваційно-пізнавальний, діяльнісний, рефлексивно-результативний*); реалізації структурно-функціональної моделі системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Схематично концепцію формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці представлено на рис. 3.1



Рис. 3.1. Структура концепції формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці

### **3.3. Обґрунтування моделі системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці**

Спираючись на представлені вище концептуальні основи, формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи може бути повноцінним та ефективним, якщо розвиток культурологічної спрямованості забезпечить еволюцію досліджуваного явища в напрямі системної актуалізації культурологічної сфери особистості шляхом самостійного моделювання власної культурологічно орієнтованої поведінки в площині професійної підготовки.

Такий процес передбачає оволодіння студентами системою необхідних культурологічних знань, умінь і навичок культурологічної самореалізації в професійному становленні. Науковим розумінням системи є сукупність взаємодіючих об'єктів, яка набуває нових інтеграційних якостей, що не притаманні її складникам [6, с. 24; 47]. На думку С. Гончаренка, системний підхід застосовують для розроблення довгострокових програм із розв'язання найскладніших освітньо-виховних питань [49, с. 305]. Такий вимір прогнозування й реалізації освітніх процесів дозволяє алгоритмічно й логічно організувати їх кількісно-якісні характеристики, що забезпечує можливість передбачити результати освітніх дій, узгодити їх із соціальними запитами.

Відтак, можна зауважити, що система формування конкретної якісної властивості як педагогічного явища становить взаємозв'язок і взаємодію навчально-виховних засобів, форм, методів, процесів, які комплексно впливають на розвиток особистості й передбачають цілісність утворюваних характеристик.

В обґрунтуванні системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми спиралась на дослідження О. Андреева [5] (педагогічні теорії професійної освіти), В. Беспалька [13] (педагогічні системи, педагогічні технології), Ю. Конаржевського [131], В. Краєвського [140], Н. Кузьміної [148] (положення системного підходу), І.

Лернера [161] (теорії моделювання і прогнозування педагогічної діяльності), Н. Тализіної (загальнометодологічний класичний підхід до розроблення моделі фахівця), а також на основні теоретичні положення системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Спираючись на вивчення наукового доробку щодо означеного аспекту досліджуваної проблеми, можемо узагальнити, що педагогічні системи формування професійних здатностей майбутніх фахівців повинні відповідати вимогам вищої освіти і професійної підготовки, що передбачає узгодженість логіки їх структурування із сучасними дидактично-методичними принципами навчання й виховання: цілісності, цілеспрямованості, системності й неперервності педагогічного процесу, гуманістичності, міждисциплінарності, інтеграції загальнокультурних і професійно-педагогічних знань, урахування світових, національних і регіональних аспектів культурологічних проблем [298; 233; 149; 115; 13; 90]. Водночас обґрунтування системи формування досліджуваної здатності врегульовується низкою концептуальних специфічних закономірностей і принципів культурологічно орієнтованого характеру (п. 3.2).

Основними факторами успішної реалізації педагогічної системи є: відповідність поставленої мети розвитку індивідуальності особистості; зміст, кількість і якість навчального інструментарію, спосіб, структура, доступність його викладання та інше; методи й прийоми викладання і навчання, технічні засоби навчання тощо; рівень підготовки, узагальнені здібності до навчально-пізнавальної діяльності, загальні характеристики мислення, уміння й навички навчальної праці, працездатність тощо; суб'єктивні фактори, що стосуються педагогів і здобувачів освіти (рівень підготовки педагогів, працездатність, особистісні характеристики, форми контролю навчального процесу, його періодичність тощо) [91, с. 649–650].

Загальновизнаною базовою категорією педагогічної системи, від якої залежить вибір її змісту, є мета, що організовує всі складники педагогічного процесу, зумовлює його проміжний і прикінцевий результати. Спираючись на філософське визначення категорії «мета» («відображення у свідомості певного

об'єкта того, що є предметом потреб, інтересів і цінностей, на досягнення яких (як бажаного результату) спрямована діяльність соціального суб'єкта»), ми розуміємо мету університетського навчання як прогностичну модель-образ майбутнього результату професійної підготовки студентів [275, с. 449].

В обґрунтуванні моделі системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми спиралися на специфіку методу моделювання, який нині широко використовують у педагогічній науці. Модель, за тлумаченням словника іншомовних слів, – це схема для наочного пояснення явища або процесу в природі й суспільстві [246, с. 461].

Різномасштабна класифікація моделювання (дидактичне моделювання (І. Зязюн) [106], критеріальне моделювання (Г. Дмитренко) [85], моделювання педагогічної діяльності через зв'язки чинників і параметрів (Г. Єльнікова) [95], моделювання за показниками об'єкта (І. Козич) [127], моделювання у вигляді схем, які візуалізують взаємозв'язки між елементами досліджуваного явища (О. Дахін) [82], макромоделі, мікоромоделі, мезомоделі (Г. Малинецький) [173, с. 328]) доводить, що модель забезпечує об'єктивне розуміння структурованих властивостей, висвітлює відповідні особливості освітнього процесу і спрямована на досягнення запрограмованого результату [48, с. 21]. Моделювання як процес також є основою наукового дослідження теоретичного і експериментального рівнів [264].

У контексті досліджуваної проблеми пріоритетною функцією моделювання є те, що воно відображає вплив вищої школи на загальну траєкторію розвитку країни й позитивну динаміку компетентностей окремих груп студентів у конкретному закладі вищої освіти певного регіону. У свою чергу, це дозволяє спланувати підготовку фахівців відповідно до актуальних потреб конкретного регіону й надає прогноз щодо соціально-економічного освітнього фону, в якому розвиватиметься вища школа [173, с. 328]. Також важливими властивостями моделювання є відображення основних характеристик явища й розрізнення компонентів об'єкта за ступенем

важливості складників (В. Загвязинський, Ю. Тарський) [100, с. 195; 258, с. 27]. Вищезазначені позиції є важливими в умовах корегування структури процесу надання освітніх послуг закладами вищої освіти, що викликано необхідністю оновлення класично вивіренних сегментів освіти в контексті їх технологічного збагачення й розроблення нових дієвих механізмів підсилення освітньої тактики в напрямі досягнення загальної стратегічної мети.

Узагальненим трактуванням моделі є її розуміння як багатокomпонентної структури взаємозв'язків, що відображають системний характер зумовленості предмета й об'єкта дослідження й сприяють прогнозуванню якості й логіки отримання емпіричних результатів відповідно до задекларованої мети й поставлених завдань дослідження. Очевидна перевага застосування методу моделювання полягає в можливості візуально й практично охопити всю систему формування педагогічного явища шляхом узгодження її структурно-функціональних зв'язків.

Ми розуміємо модель як візуалізований образ, схематичне зображення структурованого й неперервного процесу розвитку педагогічного явища, а *мету розроблення моделі системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи* вбачаємо у впорядкуванні системних зв'язків концептуальних, функціональних і процесуальних рівнів цілеспрямованого культурологічного впливу на особистість в умовах професійної підготовки.

Культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи як цілісна система формується в процесі професійної підготовки внаслідок спеціально організованої навчально-виховної роботи, в результаті якої відбувається активне переосмислення студентами культурних цінностей, формування особистісних і професійних якостей та здатностей, культурологічних знань, інтелектуальних умінь і навичок, сукупність яких забезпечує досягнення педагогічно заданої мети. Цей процес розгорнутий у часі, цілеспрямований, заснований на співпраці й співтворчості його суб'єктів. Його необхідно розглядати як завдання соціокультурного виховання, а

культурологічний сегмент професійної підготовки – як стратегічний компонент професійного становлення вчителів початкової школи.

Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми розглядаємо як:

– системну організацію процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи шляхом реалізації комплексу компонентів (*культурологічної спрямованості, культурологічної готовності, культурологічної обізнаності, культурологічної активності, культурологічної самодостатності*), що визначають їх взаємозв'язок як єдине ціле, де основними механізмами формування означеної компетентності є *самовизначення в культурологічній спрямованості, цілепокладання в культурологічній готовності й обізнаності, самовдосконалення в культурологічній активності й самодостатності*;

– розвиток усвідомлення вчителями початкової школи ступеня ефективності й значущості власної культурологічної діяльності за основними напрямками (*комунікативна сфера, національно орієнтована сфера, мистецько-творча сфера*) формування культурологічної компетентності, орієнтованої на її реалізацію у професійній сфері;

– надання майбутнім учителям початкової школи можливості усвідомити місце і роль власної культурологічної самореалізації в професійній діяльності.

Таким чином, аналіз наукових джерел і власний практичний досвід дав можливість визначити, що:

– *система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці* – це узгодження процесів формування культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності, активності, самодостатності, представлених системою відповідних знань, умінь, навичок (здатностей) із дидактичними, розвивальними й виховними завданнями, цілями й метою професійної підготовки фахівців у навчальній, позанавчальній, науково-дослідницькій діяльності, самостійній роботі за комунікативною, національно орієнтованою, мистецько-творчою сферами

активності;

– модель системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є комплексною інтегрованою схемою, що відображає алгоритм реалізації тактичних і стратегічних педагогічних дій згідно з визначеною логікою застосування обґрунтованих теоретичних і практичних засад у контексті завдань дослідження.

Розроблення моделі системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи дає змогу: розкрити логіку взаємозв'язку і взаємозалежності елементів внутрішньої структури процесу дослідження; виявити рівень ефективності прямих і зворотних зв'язків між компонентами моделі (концептуально-цільового зі змістово-організаційним блоком-підсистемою, змістово-організаційного з діагностико-результативним блоком-підсистемою, діагностико-результативного із концептуально-цільовим блоком-підсистемою), що відображає їх єдність і взаємозумовленість; конкретизувати сутність удосконалення процесу формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Обґрунтування моделі системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи узгоджується із такими позиціями:

– культурологічна компетентність студентів є провідним компонентом цілісної системи професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи;

– система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є відкритою динамічною системою, здатною до саморозвитку за рахунок динамічних властивостей кожного компонента структури досліджуваного явища;

– цілі й завдання формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи базуються на основі аналітики нормативно-регулятивного сегмента професійної підготовки вчителів початкової школи;

– теоретичними засадами побудови моделі є методологічні підходи

(компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, синергетичний, суб'єктно-діяльнісний, професіографічний, етнорегіональний);

– специфічні закономірності, загальнопедагогічні й спеціальні принципи;

– культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи згідно зі структурною будовою ґрунтується на гуманістичних, духовних, культурних, професійних цінностях і проявляється: культурою емоційно-вольових перебігів, урегульованістю й культурою мотиваційно-ціннісних запитів, комплексом особистісно-професійних і культурологічних цінностей, культурологічним складником знаннево-пізнавальних процесів, комунікативною культурою в реалізації відповідного потенціалу з метою збагачення й самовдосконалення культурологічного досвіду;

– культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи визначає ступінь опанування студентами професійних і культурологічних знань, рівень сформованих умінь і навичок реалізації культурологічного досвіду у фахово орієнтованій діяльності;

– культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи виявляється в здатності особистості до перетворювальної культурологічної активності у фахово орієнтованій діяльності, у сформованості культурологічної самодостатності, що свідчить про якість професійної підготовки здобувачів вищої освіти;

– культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи становить особистісний і професійний культурологічно орієнтований ресурс, реалізація якого повинна тривати протягом усього професійного життя особистості.

Розроблена нами модель побудована на системоутворювальних та інтегративних зв'язках її елементів, функціонування яких зумовлено взаємодією суб'єктів педагогічної дії, а результат якої спрямований на формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Узагальнюючи підходи до розроблення й розуміння моделі системи



формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, зазначимо, що розуміємо її як педагогічну структурно-функціональну систему, що належить до складу ще більших педагогічних систем і складається з підсистем. Модель системи містить мету, компоненти (блоки-підсистеми), взаємозв'язок яких відображає їх ієрархічну підпорядкованість, спрямованість на досягнення результату, який сам є елементом системи.

Пропонована модель системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи містить: комплекс елементів, які є системоутворювальними одиницями системи; підструктури, що відображають характер зв'язку і взаємодії між елементами вищого й нижчого порядку; ієрархічно організовані, співіснуючі елементи у вертикальній і горизонтальній взаємодії; компоненти, які специфічно взаємодіють із зовнішнім середовищем. Загалом базовою функцією розробленої моделі є забезпечення цілеспрямованого врегулювання освітнього процесу згідно з метою й узгодженістю системоутворювального чинника формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, яким є гуманістична спрямованість професійної підготовки студентів на культурологічний розвиток учнів початкових класів.

*Модель системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи* містить такі блоки-підсистеми: *концептуально-цільовий* (мета, завдання, методологічні підходи, закономірності, принципи), *змістово-організаційний* (структурні компоненти педагогічного явища, психолого-педагогічні умови, форми, методи, засоби, технології поетапного формування культурологічної компетентності, культурологічно орієнтоване середовище) і *діагностико-результативний* (критерії, показники й діагностика результатів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи відповідно до рівнів).

Методологічний складник концептуально-цільового блоку-підсистеми відображає взаємозв'язок і взаємодію комплексу фундаментальних загальнометодологічних наукових підходів із урахуванням філософських,

педагогічних, психологічних наукових положень, ідей щодо ефективної реалізації системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

Виокремлення й реалізація означених підходів має узгоджуватись із загальнодидактичними законами й закономірностями (п. 3.2). Своєю чергою, закономірності формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці врегульовують динаміку властивостей педагогічного феномену із загальнопедагогічними й специфічними правилами, які описують педагогічну діяльність, спрямовану на досягнення конкретної мети в певних умовах. Правила базуються на загальних принципах дидактики й теорії виховання. Тому основою концептуально-цільового блоку-підсистеми моделі системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є закономірності й принципи культурологічного становлення особистості вчителя початкової школи, логіки й змісту професійної підготовки, полікомпонентності майбутньої педагогічної діяльності.

Розглянуті в частині методологічного концепту засади концепції формування культурологічної компетентності сприяли визначенню основних культурологічно орієнтованих закономірностей і зумовлених ними специфічних принципів, які дозволяють вивчити стан проблеми й простежити динаміку розвитку досліджуваного феномену (п. 3.2).

Відтак, *закономірність підпорядкованості формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи змісту професійної підготовки* передбачає розкриття його культурологічного потенціалу в здійсненні освітнього процесу від етапу цілепокладання до рівня аналітики результатів навчання крізь призму культури як поняття і явища. Цей процес здійснюється в особливому культурологічно орієнтованому середовищі, що наповнене людськими сенсами й дає можливість особистості вільно виявляти свою індивідуальність, визначаючись у культурному саморозвитку й самоідентифікації у світі культурних цінностей.

Таким чином, у контексті досліджуваної проблеми ця закономірність координує узгодженість логіки професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з вимогами до сучасної педагогічної діяльності, відображає результат підготовки до реалізації культурологічної функції через усвідомлення змісту культурологічної компетентності (складника професійної компетентності) й визначає методичний аспект формування означеної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Значущість закономірності рівнозначного співвідношення зовнішніх впливів і внутрішньої саморегуляції майбутніх учителів початкової школи у процесі оволодіння культурологічною компетентністю зумовлена фундаментальними психолого-педагогічними висновками про те, що позитивна мотивація особистості сприяє мобілізації всіх психічних процесів індивіда, підвищенню пізнавальної, емоційно-вольової, мотиваційно-ціннісної, когнітивної, діяльнісно-операційної, рефлексивної активності в процесі оволодіння культурологічною компетентністю, розкриваючи потенційні здатності особистості узгоджувати їх із власними потребами, інтересами й переконаннями.

Закономірність узгодженості формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи із загальнолюдськими, загальнонаціональними, гуманістичними, професійними цінностями в контексті досліджуваної проблеми орієнтує на культурологічне й ціннісне збагачення особистості в таких поступах культурного розвитку: споживач – продукт культури, транслятор культури, виробник культури [73] (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

### Культурологічний розвиток особистості майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці

№ з/п	Етапи розвитку	Зміст
1.	Майбутній учитель початкової школи – «споживач –	Майбутній учитель початкової школи, інтегрований у ситему культурних норм й цінностей, оволодіває технологіями діяльності й моралі, етики комунікації з іншими людьми в процесі своєї інкультурації, соціалізації, здійснюваної в освітньому процесі.

## Продовження таблиці 3.4

	<i>продукт культури»</i>	Взаємодіє зі своїм соціально-професійним оточенням (сім'єю, друзями, колегами тощо), використовуючи правила, засвоєні ним культурні норми, ідеали, цінності тощо, які є інструментами та засобами особистісної самоідентифікації й соціальної самореалізації в педагогічній практиці
2.	<i>Майбутній учитель початкової школи - «транслятор» культури</i>	Майбутній учитель початкової школи, відтворюючи культурні зразки в практичних діях і думках, передає інформацію про них іншим.
3.	<i>Майбутній учитель початкової школи – «виробник» культури</i>	Майбутній учитель початкової школи створює нові культурні форми або інтерпретує, відтворює, оцінює в думках наявні форми, що вже за самим фактом індивідуальної інтерпретації може бути кваліфіковано як акт творчості.

Представлені аспекти культурного збагачення особистості в контексті ціннісного поступу – це розвиток майбутнього вчителя початкової школи в процесі культурологізації в умовах повсякденної соціалізації фахового характеру, сприйняття й відтворення моральних, духовних, етичних, естетичних колізій, осмислення художніх образів у творах мистецтва тощо.

*Закономірність відповідності розбудови педагогічного впливу в процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи з позицій емпатії, толерантності, суб'єктного потенціалу, духовних потреб і пізнавальних можливостей особистості* виявляє спрямованість дій усіх суб'єктів педагогічного процесу в прагненні враховувати внутрішні сили здобувачів вищої освіти в розв'язанні культурологічних проблем паралельно з розв'язанням завдань культурологізації в професійній підготовці. Їхня діяльність, з одного боку, має максимально відповідати завданням ефективної реалізації культурологічної компетентності в майбутній педагогічній діяльності, а з іншого – підпорядкуванню всіх складників освітнього процесу індивідуальним культурологічним характеристикам студентів (спрямованості, готовності, обізнаності, активності, самодостатності), а також фізичним можливостям, рівню вихованості тощо.

*Закономірність опертя на національні й регіональні аспекти (явища, процеси, традиції, зразки культури тощо) виконання культурологічних завдань*

*майбутніми вчителями початкової школи у професійній підготовці* сприяє врегулюванню освітнього процесу за допомогою системи впровадження національних ціннісних орієнтацій, норм, зразків поведінки в різних життєвих ситуаціях; конкретних знань у галузі національних традицій, моральності, світогляду, обрядів; традиційних і сучасних видів мистецтв; культурної історії свого народу, основних символів національної гідності, гордості тощо.

Отже, пріоритетне завдання сучасної професійної підготовки фахівців, зокрема, формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи – виховувати людину, здатну гармонійно адаптуватись до професійного життя у світі полікультурних зв'язків, не втрачаючи особистісної культурної й національної самоцінності. Тому формування досліджуваної здатності потребує особливої уваги щодо зміцнення внутрішньонаціональних, громадянських зв'язків, патріотичного єднання нації, народу [107].

Послугування першим специфічним принципом навчання – *зумовленості формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці особистісними й соціальними запитами* – передбачає зорієнтованість на майбутню професію й наповнення професійної підготовки індивідуальним змістом, урахування специфіки професії; тому знання, вміння, навички мають бути цілісними, системними, інтегрованими із загальнопрофесійними (А. Литвин) [164]. Професійно спрямоване навчання полягає в здатності викладачів оптимально забезпечити засвоєння нових знань, умінь, навичок, передбачених програмами навчальних дисциплін, а також сприяти формуванню всебічного інтересу до обраної професії, її пріоритетності з опертям на особистісні характеристики (Р. Гуревич, А. Коломієць) [80].

Урегулювання змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах цього принципу сприяє *свідомому ставленню студентів до формування культурологічної компетентності, що забезпечується позитивним сприйняттям і усвідомленням культурологічних і професійних цінностей крізь особистісну призму.*

Застосування принципу *мотивованого культурологічно інтегрованого навчання* полягає в підсиленні змісту дисциплін загальногуманітарного, професійно-практичного і вибіркового циклів культурологічним складником, що є елементом культурологічно орієнтованого середовища. Міжпредметні зв'язки, інтеграція знань забезпечують формування цілісного уявлення студентів про інтегративну властивість культурологічної компетентності, причиново-наслідковий зв'язок отриманого результату із функціонуванням спеціально організованого освітнього середовища і його сутнісно-змістову характеристику.

Таким чином, упровадження цього принципу передбачає *введення до змісту навчальних дисциплін професійної підготовки компонентів культурологічної компетентності на засадах ціннісно-свідомого ставлення майбутніх учителів початкової школи.*

У контексті досліджуваної проблеми реалізація принципу *цілісності, неперервності й системності формування культурологічної компетентності* передбачає актуалізацію кожного складника педагогічного явища у прямій і зворотній взаємовпливовості (спрямованість, готовність, обізнаність, активність, самодостатність) як динамічного комплексу елементів, де деформація одного з категоріальних елементів може спричинити зміни в іншому.

Отже, згідно із цим принципом потрібне *опанування майбутніми вчителями початкової школи культурологічних знань, умінь й навичок у професійній підготовці наскрізно, у нерозривній єдності й за всіма напрямками освітньої діяльності.*

Принцип *суб'єктивно-діалогічної культурологічної взаємодії* полягає в сприйнятті студента крізь призму особистісної значущості, яка сприяє утворенню зворотного діалогічного результату. Це передбачає, що, по-перше, всі учасники освітнього процесу ідентифікують себе й інших як індивідуальності, які є дієвими й активними суб'єктами різноаспектної діяльності, а по-друге, у майбутніх фахівців формується здатність оцінювати

себе в розвитку й саморозвитку, в перетворювальній діяльності в широкому сенсі. Тому суб'єктивно-діалогічний контекст формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачає розвиток навичок об'єктивного усвідомлення самодостатності студента через навчально-пізнавальну, навчально-професійну, навчально-виробничу діяльність і сприяє особистісному зростанню, професійному становленню.

З огляду на вищезазначене врегулювання освітнього процесу відповідно до цього принципу забезпечує *залучення майбутніх учителів початкової школи до активного оволодіння культурологічним досвідом реалізації культурологічних знань, умінь і навичок у суб'єкт-суб'єктному вимірі.*

Принцип *рефлексивної спрямованості культурологічної компетентності* відображає оволодіння студентами навичками саморегуляції не тільки своєї поведінки, діяльності, а й емоційно-вольових, когнітивних процесів, зорієнтованих на розвиток і зростання особистості. Рівні самокерування, саморегуляції взаємозалежні із самооцінкою й співвідносяться зі ступенем складності діяльності будь-якого характеру [24].

Як правило, принцип рефлексивної спрямованості формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи дозволяє дібрати форми, засоби, методи стимулювання процесів саморегуляції особистості, котрі відбивають оптимальну психічну активність студентів у культурологічній діяльності; сприяє організації й корекції комунікації суб'єктів культурологічної взаємодії, а також спрямовує студентів на усвідомлення своєї культурологічної самодостатності від моменту виникнення емоцій, вольових зусиль, мотивів, потреб до розгортання культурологічної спрямованості через стадії усвідомлення стану готовності, обізнаності, активності й самооцінювання культурологічної самодостатності.

Отже, розв'язання проблеми формування культурологічної рефлексії спрямовано на визначення рівня власної самооцінки, саморозвитку культурологічної самодостатності, на актуалізацію сенсу майбутньої культурологічної діяльності, на розвиток професійно важливих якостей

майбутнього фахівця, на сформованість професійної «Я-концепції».

Зазначений вище принцип координує організацію професійної підготовки фахівців у площині *забезпечення рефлексивної активності майбутніх учителів початкової школи в напрямі самовдосконалення в контексті культурологічної компетентності*.

Таким чином, проаналізовані вище методологічні підходи, культурологічно орієнтовані закономірності, загальнопедагогічні й специфічні принципи формування досліджуваного педагогічного явища утворюють *концептуально-цільовий блок-підсистему*, що базується передусім на стратегічній меті – *цілеспрямованому формуванні високого рівня культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці*. Функцією цього блоку-підсистеми є узгодження стратегічних орієнтирів професійної підготовки майбутніх фахівців із тактикою досягнення прогнозованого рівня сформованості культурологічної компетентності здобувачів вищої освіти. Цей рівень має відповідати нормативним і соціальним вимогам до професійної підготовки майбутніх фахівців галузі початкової освіти. У зв'язку із цим ключовими структурними елементами концептуально-цільового блоку-підсистеми є: *цикл завдань формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи*: формування всебічної поінформованості про культурологічну компетентність; оволодіння формами, засобами, прийомами організації культурологічної діяльності; опанування досвіду реалізації культурологічної компетентності; *методологічні підходи* (компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, синергетичний, суб'єктно-діяльнісний, професіографічний, етнорегіональний), *специфічні закономірності та принципи* (загальнодидактичні й спеціальні).

Для підвищення ефективності формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи необхідна реалізація всіх вказаних вище елементів концептуально-цільового блоку-підсистеми. Зазначимо, що дієвість будь-якого із них набуває ефективності лише в



системному й інтегративному взаємозв'язку з іншими.

Обґрунтування *змістово-організаційного блоку-підсистеми* базується на сутності педагогічного поняття «зміст освіти», яке чітко окреслене низкою знань, умінь, навичок і компетентностей, якими особистість оволодіває під час навчання у закладі освіти або самостійно. Зміст освіти загалом має сприяти розв'язанню головного завдання – формуванню гармонійної, різнобічно розвиненої особистості, тому містить систему наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, культуру й практичних умінь і навичок, необхідних для життєдіяльності людини. Коли йдеться про зміст освіти, який лежить в основі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, то мають на увазі, що він орієнтований на формування професійної й загальної культури фахівців у широкому розумінні [46, с. 80].

Організаційний контекст розв'язання проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в поєднанні зі змістом уведений з метою підвищення ефективності професійної підготовки як прогнозований вплив на навчальний процес, що дозволяє зорієнтувати його в практичну площину на цілеспрямоване досягнення означеної мети. Педагоги трактують організаційні умови як сукупність засобів навчання й виховання, що дозволяють ефективно реалізувати визначені освітні цілі. Нині це провідна характеристика освітньої діяльності, яка в прикладному форматі пов'язує теоретико-методологічний сегмент із механізмами оптимальної й ефективно реалізації освітньої мети. Це вимагає опертя на об'єктивні психологічні й дидактичні засади засвоєння знань і вмінь, а добір методів, форм організації і засобів навчання залежить від характеру навчальної діяльності суб'єктів освіти. У зв'язку із цим організаційний складник *змістово-організаційного блоку-підсистеми* розглядаємо як послідовну практичну інтерпретацію цілей, змісту, засобів, форм і методів формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Отже, *змістово-організаційний блок-підсистема* містить такі компоненти: обґрунтування й створення культурологічно-орієнтованого освітнього

середовища; психолого-педагогічні умови, шляхи, методичне забезпечення, яке складається з форм, методів і засобів поетапного формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Зміст підготовки майбутніх фахівців цієї педагогічної сфери визначений пріоритетними професійними функціями, які зумовлюють вимоги до їхніх особистісних і професійних якостей і здібностей. У змісті культурологічної компетентності ми виокремлюємо такі складники, що співіснують у взаємозв'язку, – це *компоненти досліджуваного феномену*: культурологічна спрямованість, культурологічна готовність, культурологічна обізнаність, культурологічна активність, культурологічна самодостатність.

Ефективність організації процесу формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи й стимулювання її неперервного розвитку після закінчення закладу вищої освіти забезпечується *створенням культурологічно орієнтованого середовища у процесі професійної підготовки, що передбачає занурення студентів як суб'єктів культурного розвитку в ситуацію активного прямого й опосередкованого педагогічного впливу культурологічного характеру.*

Провідною ідеєю створення й функціонування культурологічно орієнтованого середовища є реалізація комплексу психолого-педагогічних умов. У зв'язку з цим прогнозоване поетапне формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи (*мотиваційно-пізнавальний, діяльнісний, рефлексивно-результативний*) впорядковується відповідно до алгоритмічного впровадження комплексу психолого-педагогічних умов.

Таким чином, змістово-організаційний блок-підсистема відображає операційно-формувальну роль, містить психолого-педагогічний фундамент і методичне оснащення процесу формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, характеризує основні напрями оволодіння студентами досліджуваною характеристикою і шляхи її реалізації. У ньому передбачено методичне забезпечення, яке складається з поєднання:

*форм*: лекції, практичні й лабораторні заняття, консультації, самостійна робота, майстер-класи, тренінги, професійні й мистецькі вітальні, екскурсії, фольклорно-народознавчі проєкти тощо; *методів* формування культурологічної компетентності; вони диференціюються відповідно до мети дослідження, а також сутності й структури досліджуваного феномену: до першої групи увійшли методи, спрямовані на розвиток емоційно-вольової сфери культурологічної спрямованості; друга група методів забезпечує формування культурологічної готовності; третя – орієнтована на формування культурологічної обізнаності; четверту групу утворюють методи діяльнісно-операційного спрямування, метою застосування яких є формування компонента культурологічної активності досліджуваної компетентності; до п'ятої віднесено методи рефлексивного характеру, спрямовані на формування культурологічної самодостатності; *засобів (ідеальних й матеріальних)*: мовлення, навчальна ситуація, твори мистецтва (музичного, образотворчого, театрального, кінематографічного, декоративно-прикладного тощо), а також моделі, схеми, креслення, діаграми, пов'язані з ними, технологічне обладнання, аудіовізуальні засоби, вибіркова дисципліна «Культурологічна компетентність учителя початкової школи», методичні рекомендації щодо формування досліджуваного явища; *електронних засобів*: мультимедійні засоби навчання (мультимедійний проєктор, інтерактивна дошка, персональний комп'ютер, відео, аудіо); інформаційно-комунікаційні засоби навчання (мережі передавання зв'язку; комп'ютерні мережі; освітньо-інформаційне (дистанційне) середовище; ресурси інтернету); програмні педагогічні засоби навчання (локальні електронні ресурси персонального комп'ютера, навчальні електронні програми);

Також до цього блоку ми віднесли й пріоритетні шляхи *формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи*. Такими є: інтеграція мети формування культурологічної компетентності в основу комплексної організації освітньої діяльності студентів у комунікативній, національно орієнтованій і мистецько-творчій сферах формування й реалізації досліджуваної здатності; організація освітнього процесу на основі суб'єкт-

суб'єктної діалогічної взаємодії; використання змісту дисциплін загального, професійного циклів з метою всебічної актуалізації культурологічної функції професійної підготовки.

Логіка дослідження передбачає виявлення динаміки рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Тому до моделі системи формування досліджуваної здатності інтегровано *діагностико-результативний блок-підсистему*, що передбачає здійснення педагогічного моніторингу.

Система моніторингу є ефективним і дієвим засобом розв'язання проблем у сфері якості надання освітніх послуг із метою виявлення їх відповідності очікуваному результату та забезпечує визначення об'єктивного стану і динаміки конкретної ситуації з метою оптимального добору завдань, засобів і методів (А. Белкін, С. Сіліна) [12], її широко використовують для визначення прогностичних тенденцій навчання, розвитку, виховання, формування тощо [91].

У контексті досліджуваної проблеми вважаємо, що «моніторинг в освіті» пов'язаний з функціями і стадіями управління (В. Кальней, Т. Лукіна, В. Лунячек, О. Майоров та ін.) [171], до яких відносять: формулювання мети, створення інформаційної основи навчання, прогнозування організації й розвитку навчального процесу, спілкування й комунікацію в навчальному процесі, педагогічну оцінку, корекцію (В. Якунін); прийняття, організацію, планування, координування, регулювання, облік і контроль управлінського рішення (класичний тип) (Л. Даниленко, Ю. Конаржевський) [131]; об'єктивну інформацію, яка характеризується зв'язком результатів динаміки досягнень особистості в напрямі саморозвитку [180].

Узагальнюючи вищезазначене, можемо зазначити, що процес моніторингу спрямований на отриманням інформації, яка дозволяє своєчасно виявити негативні факти, спрогнозувати механізми запобігання їм та окреслити способи вдосконалення педагогічних технологій шляхом прогнозування розвитку системи освіти і створення умов для надання її здобувачам якісних послуг

(О. Абдуліна, О. Локшина, С. Сіліна та ін.) [166]. Зазначимо, що якісні показники інформації про організацію освітнього процесу відображають: об'єктивність (реальний стан діяльності, який представлений стисло й лаконічно); оперативність (інформація щодо управлінських характеристик); достатність (обсяг інформації про реальну ситуацію); валідність (точність, конкретність і відповідність запропонованих контрольних завдань змісту інформації) [149]. Ці критерії відображають характер вимог для отримання якісної інформації.

Діагностична спрямованість моніторингу визначається лонгітудною діагностикою, пов'язаною із зовнішніми вимірюваннями навчальних досягнень учнів на різних етапах навчального процесу у формі освітнього моніторингу з метою вивчення рівня та якості навченості учнів з конкретного предмета або галузі освіти (В. Андреев, В. Воловник, В. Ландсман та ін.) [156]. Процеси такого визначення результатів навчання є диференційованими процедурами отримання інформації щодо показників, критеріїв, ознак. Їх систематизація формує уявлення про реальний стан якості надання освітніх послуг.

У цьому контексті педагогічна діагностика рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи покликана, по-перше, оптимізувати процес формування досліджуваної здатності в професійній підготовці, по-друге, правильно визначити оптимальні прогностичні шляхи підвищення якості освіти згідно із соціальними запитами [97]. Отже, діагностичні процеси розкривають походження тих чи тих освітніх результатів та окреслюють напрями їх покращення шляхом аналізу, виявлення динаміки, тенденцій, умов, чинників прогнозування подальшого розвитку результатів сформованості певних знань, умінь, навичок тощо із застосуванням методів контролю, перевірки, оцінювання знань і вмінь тощо [167].

Отже, функціональне призначення діагностики полягає у відображенні характеристики якісних змін об'єкта дослідження, результатів певного виду діяльності. Діагностичні результати показують зміни на всіх етапах процесу отримання інформації про стан і розвиток контрольованого об'єкта.

*Діагностико-результативний блок-підсистема* передбачає поєднання *критеріїв і показників* сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, діагностику й корекцію *рівнів* сформованості досліджуваного педагогічного явища. *Рівні* сформованості культурологічної компетентності (адаптивно-підготовчий, репродуктивний, компетентісно-продуктивний) майбутніх учителів початкової школи визначаються через систему *критеріїв* (емоційно-вольовий, мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний, рефлексивний).

Отже, формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи потребує вдосконалення процесу професійної підготовки, що передбачає цілеспрямовану й систематичну суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників фахового становлення, зорієнтовану на підсилення культурологічного складника професійної компетентності здобувачів вищої освіти. Тому в розбудові культурологічно орієнтованого освітнього процесу необхідно прагнути, щоб ця діяльність набула у свідомості студентів соціокультурної значущості і стала їх особистісно-професійною цінністю.

*Передбачуваним результатом* системи формування культурологічної компетентності майбутніх фахівців є позитивна динаміка її сформованості. Розроблена й обґрунтована модель системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці дозволила візуалізувати взаємозв'язки структурних компонентів концептуально-цільового, змістово-організаційного й діагностико-результативного блоків-підсистем у контексті їх алгоритмічного функціонування (рис. 3.2).

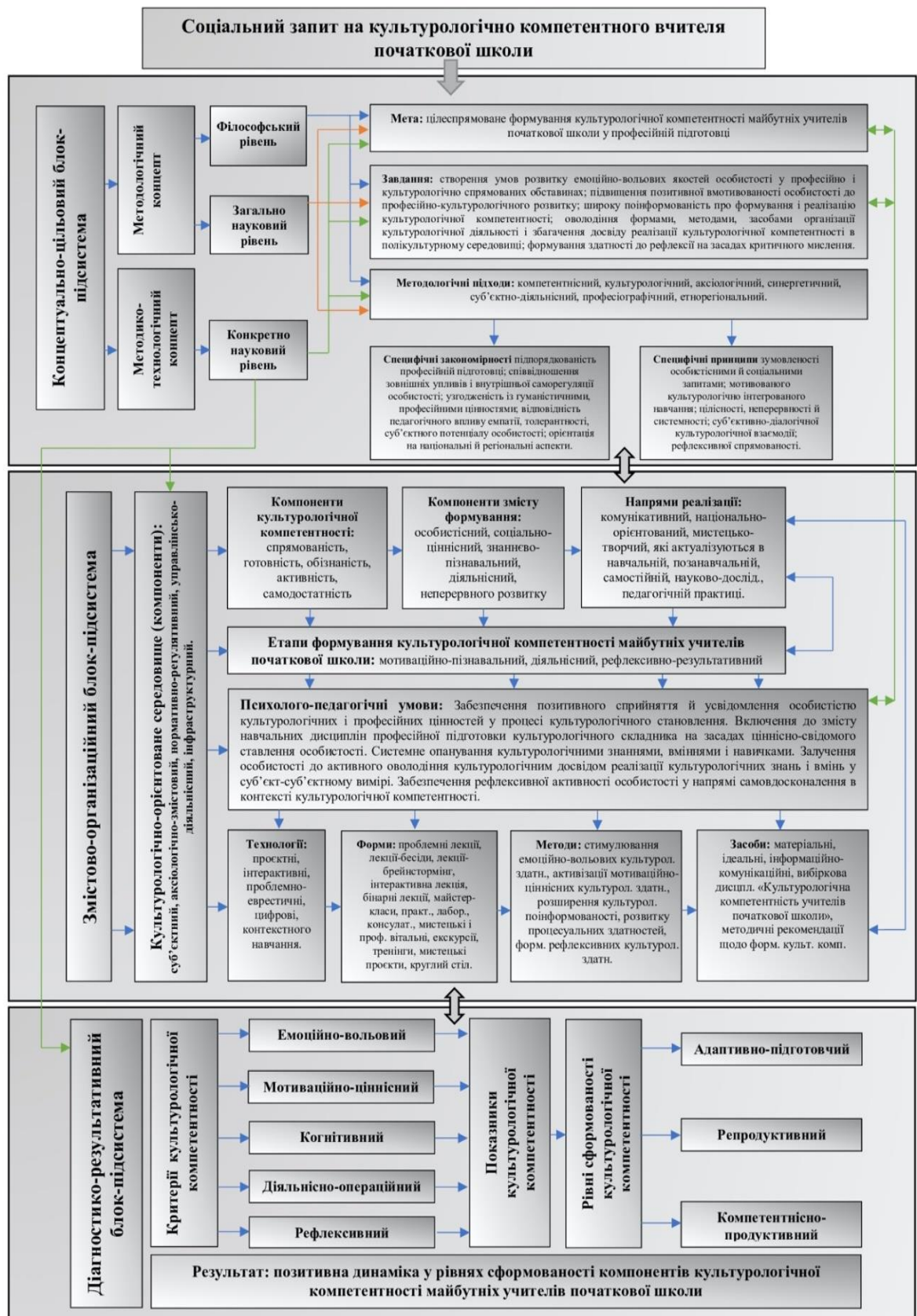


Рис. 3.2. Структурно-функціональна модель системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці

### **3.4. Культурологічно орієнтоване середовище формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці**

Актуальність культурологічної зорієнтованості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи вимагає прискорення модернізації тих її складників, які ефективно вплинуть на якість освітнього результату. До таких ми відносимо, зокрема, управління, організацію освітнього процесу, зміст, спосіб передавання і засвоєння професійного досвіду відповідно до законів і принципів культури в широкому й вузькому розуміннях. Тому в цьому напрямі необхідно усунути прояви несистемності, стихійності, епізодичності, невідповідності професійних характеристик випускника ЗВО соціальним очікуванням, що потребує задіяння відповідного теоретично-практичного інструментарію. У контексті досліджуваної проблеми обґрунтування ролі такого феномену, як культурологічно орієнтоване освітнє середовище педагогічного ЗВО передбачає пошук ефективних механізмів управління його створенням, функціонуванням і розвитком для забезпечення культурологічних очікувань здобувачів вищої освіти як сегмента підвищення якості професійної підготовки.

На думку вчених, суспільство, безумовно, впливає на організацію освітнього процесу в закладах освіти, і не завжди позитивно. Але ж і освітній заклад має впливати на динаміку суспільства, чим може забезпечити його прогресивний і цілеспрямований розвиток. Стратегічна цінність такого зворотного зв'язку здатна багато в чому прискорювати й коригувати процес трансформації громадянської свідомості засобами спеціально організованого освітнього середовища навчального закладу [193].

Відтак, з урахуванням соціально-цільової місії формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи необхідно: обґрунтувати мету організації культурологічно орієнтованого середовища професійної підготовки фахівців, окреслити його функції в площині формування компонентів культурологічної компетентності (п. 1.3),



визначити основні складники структури цього середовища, сформулювати теоретичні основи розвитку культурологічно орієнтованого освітнього середовища та управління ним.

Педагогіка середовища зародилася давно. У публікаціях Б. Гершунського [43], Л. Карташової [120], Є. Полат [209], Л. Пресмана, І. Роберт, А. Сови, О. Чхало [120], В. Ясвін [301] та ін. описано інформаційно-предметне середовище. Поняття «освітній простір» досліджують О. Бондаревська, Г. Бутенко, М. Братко [23], М. Левенець [157], О. Лактіонова [155], О. Норкіна [193] та ін.; акцентують увагу на сутності й змісті особистісно орієнтованого виховного середовища І. Бех, М. Бухаркіна [209], С. Горбенко [54], І. Зязюн [106] та ін. При розробленні освітніх програм значну увагу приділено поєднанню освітнього простору з гуманістичними процесами в працях С. Альшиної [2], О. Гомонюк [47], В. Кременя [144], Д. Касьянова [121], О. Лактіонової [155], Р. Малиношевського [174], С. Сисоєвої [236], В. Сластьоніна [245], Т. Троїцької [170] та ін.

У контексті нашого дослідження процес обґрунтування основного поняття «культурологічно орієнтоване середовище формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи» передбачає актуалізацію в його сутнісній і змістовій характеристиці понять «освіта», «середовище», «освітнє середовище закладу вищої освіти», «культурологічно орієнтоване середовище у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи».

Проведений аналіз наукових публікацій дозволяє стверджувати, що освіта є однією із найбільш поширених педагогічних категорій і налічує близько сотні визначень, що підтверджує її поліаспектність. Варто зазначити, що вони не суперечать, а взаємодоповнюють одне одного. У контексті досліджуваної проблеми ми виокремлюємо трактування освіти як: засвоєння особистістю певної системи науково-практичних знань, умінь, навичок пізнавально-творчої діяльності, а також морально-етичної культури, які визначають ієрархію цінностей та унікальність особистості [91, с. 614–616]; суб'єкт-суб'єктне передавання культурного досвіду, яке відіграє «фундаментальну роль у

відтворенні й удосконаленні людини, її успішному житті» [168, с. 24]; процес і результат, який можна назвати розвитком життєвого досвіду людини [192]; соціальну систему, соціальну організацію і процес, соціокультурний інститут, які забезпечують збереження, відтворення, зміну і розвиток структури суспільства [23, с. 12].

Розуміння ролі й місця освітнього середовища в організації освітньої системи повинні узгоджуватись із пріоритетними функціями освіти культурологічного спрямування. На думку вчених, це такі функції: людинотворча, технологічна, гуманістична, що органічно поєднуються з навчально-виховними (С. Гончаренко) [91, с. 614–616]; транслятора культурного досвіду, чинника соціалізації, адаптації й розвитку людини (В. Луговий); філософська, яка відображає в людській свідомості об'єктивний світ, суспільну практику, спрямовані на еволюцію особистісного досвіду (О. Новіков) [91, с. 25]; культурна, економічна, продуктивна, інноваційна (С. Сисоєва); соціальної стабільності, економічного добробуту країни й національної безпеки (В. Кремень) [144]. У такому контексті роль освіти полягає у визначенні стратегії розвитку суспільства, перетворенні його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра» – тож освіта постає як засіб управління розвитком суспільства [249, с. 7].

Очевидно, що культурологічний аспект представлений соціокультурною функцією освіти, яка є різновидом соціального функціоналізму, що «розглядає освіту як капіталовкладення» шляхом збереження «людського капіталу» як носія культурних цінностей в умовах соціальної динаміки (Н. Смелзер) [248, с. 301–322]. Отже, основні позиції вчених щодо функції освіти відображають сутність процесів транслявання культурного досвіду поколінь у широкому сенсі, соціалізації й адаптації особистості в суспільстві, вихованні й розвитку людини.

Зокрема, в Комюніке Всесвітньої конференції 2009 р. «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку» зазначено, що вища освіта функціонує, з одного боку, як суспільне явище – благо й основа інновації

та творчості, а з іншого – виконує основне навантаження щодо формування в особистості здатності усвідомлювати всі поліаспектні глобальні проблеми, що містять соціальний, економічний, науковий, культурний аспекти й особистісну спроможність відповідати їм [130]. Згідно з таким підходом пріоритетна функція вищої освіти в інтернаціональному вимірі характеризується актуальністю й прогностичністю, тобто має відповідати сучасним викликам і випереджувально передбачати соціальні потреби. Фаховий контекст вищої освіти пов'язаний із «засвоєнням такої великої кількості систематизованих знань, умінь і навичок фахової діяльності, що забезпечує спроможність самостійно й відповідально виконувати службові чи виробничі функції, творчо використовуючи і розвиваючи досягнення науки, техніки і культури» [91, с. 99].

Для обґрунтування мети, структури й функцій культурологічно орієнтованого середовища формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці розглянемо сутність поняття «освітнє середовище закладу вищої освіти». У педагогічній енциклопедії і філософському енциклопедичному словнику представлені визначення «соціального середовища» і «середовища», в яких суспільно-економічна система загалом і культура певного суспільства зокрема відображають макросередовищний рівень, а природні й соціальні умови життя людей становлять їх мікросередовище [274, с. 624; 50, с. 120].

Узагальнимо пріоритетні ознаки освітнього середовища, схарактеризовані вченими: відповідність типовим конкретним історичним умовам (К. Абульханова-Славська); опертя на цілі й варіативність освіти з урахуванням важливих для адекватного розвитку особистості факторів (П. Каптерев, В. Козир); впливає на формування й розвиток особистості, в тому числі на самоформування й саморозвиток (О. Неділя, І. Сікорський, Д. Фельдштейн).

Отже, освітнє середовище ЗВО розглядається як психолого-педагогічна реальність, що містить спеціально організовані умови для формування особистості майбутнього фахівця та можливості для її розвитку, включені в соціальне і просторово-предметне оточення, сутністю якого є сукупність

взаємодій і особистісних особливостей учасників освітнього процесу, змісту освіти, способів його засвоєння [40, с. 124].

Аналіз поглядів науковців (М. Братко [23], А. Золотарьова, А. Кавалеров [112], О. Лактіонова [155], Н. Максимовська, Р. Малиношевський [174], С. Мукомел, О. Пономарьов [210], В. Радул [217], Ю. Сенько [233], М. Трухан [264], Ж. Петрочко) дозволяє стверджувати, що соціально-педагогічне середовище об'єднує комплекс сутнісних характеристик: воно є ознакою соціального середовища і складником виховного простору навчального закладу; містить цілеспрямовану інтегровану системну діяльність (спілкування, взаємозв'язок, взаємодію, організацію педагогічної взаємодії суб'єктів й управління цим процесом); впливає на формування культурно-ціннісних і духовно-ціннісних орієнтацій особистості, стимулюючи розвиток її соціально-комунікативного потенціалу; становить відкриту, динамічну, еволюціонуючу систему, детерміновану умовами соціуму [239, с. 456–458].

Також цей феномен є частиною значно ширшої системи – соціокультурного простору, який характеризується взаємодією освітніх систем, їх елементів, суб'єктами освітніх процесів, що розгортаються на кількох рівнях – від загальнодержавного, регіонального до освітнього середовища конкретного закладу освіти [216, с. 20]. Наряду із цим під соціокультурним середовищем ЗВО розуміють простір співіснування студентів, співробітників університету, який забезпечує вибір цінностей, освоєння культури, життєвих смислів, способів культурної самореалізації, розкриття індивідуальних творчих ресурсів особистості та структура якого детермінована особливостями освітньої установи [266].

Варто зазначити, що освітнє середовище ЗВО розглядається не лише з позиції входження особистості в соціальні умови, а як таке, що сприяє позитивній динаміці особистісних рис, життєвих пріоритетів і творчих здібностей людини. Таким чином, за своєю природою освітнє середовище – це інтегральна система умов і ресурсів прямого й опосередкованого впливу на особистість (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних,

організаційних) у процесі здобуття освіти, що створюються цілеспрямовано в закладі вищої освіти, який виконує основні функції щодо надання освітніх послуг її здобувачам, забезпечує можливості для загальнокультурного й індивідуального розвитку суб'єктів освітнього процесу.

Ми вважаємо, що культурологічно орієнтоване середовище найближче до освітньо-виховного процесу в навчальному закладі. Воно виступає, з одного боку, як засіб у розв'язанні культурологічних завдань у системі освітніх процесів, а з іншого – як результат системної освітньої діяльності, яка реалізовується в культурологічному вимірі.

*Отже, культурологічно орієнтоване середовище – це складник (сегмент) освітнього середовища ЗВО, який сприяє соціалізації й інкультурації особистості майбутнього фахівця в освітньому процесі на засадах реалізації культурологічної парадигми.* Таке середовище характеризується сукупністю матеріальних і морально-духовних чинників і засобів, що сприяють трансформації особистості в процесі опанування професійних освітніх завдань, спрямованих на культурний, інтелектуальний, мистецький і творчий розвиток особистості. Зважаючи на зазначене вище, вважаємо, що освітнє середовище, яке за метою, функціями, змістом спрямоване на формування культурологічної компетентності як складника професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, є культурологічно орієнтованим.

Важливість цілеспрямованого створення освітнього середовища для ефективного формування культурологічної компетентності зумовлена тим, що суперечності, які виникають у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (відмінності у вимогах викладачів, неузгоджені дії учасників освітнього процесу щодо реалізації культурологічної компетентності, неувага до питань педагогічної й особистісної культури студентів, ігнорування їхньої потреби в максимальній самоідентифікації та самореалізації в контексті культурологічної діяльності тощо), можуть суттєво знизити результати спеціально організованої системи формування досліджуваного педагогічного явища [196].

Із метою визначення основних функцій культурологічно орієнтованого середовища спираємося на аналіз наукової літератури з проблеми підвищення ефективності освітніх процесів у контексті реалізації філософії культури в царині людинотворення (С. Абрамович [1], В. Біблер [14], С. Гессен [44], І. Гриценко [76], Ю. Нікіщенко [188], М. Каган [113], В. Кондрусева [132], О. Пономарьов [210], В. Розін [221], Н. Сподарева [251], Т. Троїцька [170], А. Швейцер [295], В. Ясвін [301] та ін.), який дозволив поєднати обґрунтування дієвості культури в еволюції освіти, що є основою теоретичного осмислення місії культурологічно орієнтованого середовища ЗВО, з різними аспектами вищої педагогічної освіти як бази практичного змісту спеціально організованого середовища формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

З-поміж означених функцій учені виділяють такі: перетворювальну, яка відповідає необхідності пристосовувати природу, включаючи і природу самої людини, до потреб суспільства; організаційну – відповідає необхідності створення моделі майбутнього; пізнавальну, яка забезпечує накопичення і поглиблення знань про об'єктивні закони буття; ціннісно-орієнтаційну, що відповідає необхідності консолідації суспільства єдиними ідеалами, оцінками, нормами людської культури; комунікативну, яка забезпечує спілкування людей усіма засобами культури; соціальну, що відповідає потребам конкретної соціальної системи; регулювальну, що дозволяє корелювати громадські стосунки і поведінку людей відповідно до загальноприйнятих норм; адаптивну, що встановлює і врегульовує відповідність між особистістю й умовами зовнішнього середовища в цілях самозбереження [1].

Відповідно до вищезазначених положень освіта певною мірою інтегрується з культурою, утворюючи її органічну складову. Своєю чергою, створення культурологічно орієнтованого освітнього середовища можна розуміти як організацію спеціальної системи, що забезпечує засвоєння студентами комплексу культурологічних знань, орієнтацій і досвіду, інтегруючи його в процес опанування особистістю відповідного фаху.

З огляду на зазначене очевидно є необхідність створення такого спеціально спрямованого середовища, яке становить частину загального освітнього середовища ЗВО. Це дасть змогу охопити об'єкт і предмет досліджуваної проблеми в більш глобальному контексті, змоделювати освітній процес із максимально точним наближенням до мети, систематизувати й інтегрувати фахові знання, використовувати їх для спільного розв'язання такого складного комплексного утворення, як формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

*Отже, створення культурологічно орієнтованого середовища відображає підтримку культурологічної стратегії діяльності ЗВО, що підтверджується реалізацією культурних, морально-етичних принципів надання освітніх послуг, наслідування кращих культуроосвітніх практик у сфері вищої освіти, підтримання професійної репутації закладу освіти на високому рівні. Означене середовище є складною системою, в якій особистість своїми діями і вчинками активізує, будує певні елементи середовища і тим самим ніби створює його для себе шляхом набуття власного культурологічного досвіду. Йдеться про різноманітну, суперечливу, компонентно взаємозумовлену освітню систему, яка характеризується синергетично-інтегративними зв'язками індивіда з елементами середовища.*

*Таким чином, мета створення культурологічно орієнтованого середовища – це узгодження умов, засобів, змісту освітнього процесу з активізацією всіх особистісних сфер студентів у напрямі засвоєння ними системи культурологічних знань, умінь, навичок, які дозволяють професійно самореалізуватись і бути рівноцінним суб'єктом сучасного полікультурного суспільства, зокрема, соціокультурного простору закладу вищої освіти.*

Відтак, створення культурологічно орієнтованого середовища передбачає слідування таким цілям: сформувати у всіх суб'єктів педагогічної взаємодії цілісне усвідомлення й сприйняття необхідності формування культурологічної компетентності в межах професійної підготовки в будь-яких її проявах; узагальнити ключові положення культурологічного характеру нормативно-

регулятивного аспекту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи державного, регіонального й локального (заклад освіти, структурний підрозділ закладу освіти) рівнів; сприяти формуванню культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності, активності, самодостатності всіх суб'єктів культурологічно орієнтованого середовища (унесення до планів діяльності факультету, кафедр, органів студентського самоврядування, академічних студентських груп позицій культурологічного характеру тощо).

З огляду на багатоаспектність трактувань зазначених вище понять, очевидно, що орієнтація всіх механізмів системи вищої освіти на всебічний розвиток особистості є об'єднувальною ідеєю-місією професійної підготовки майбутніх фахівців.

Отже, звернемо увагу на розвивальний аспект створення культурологічно орієнтованого середовища в контексті: соціокультурної домінанти, яка проявляється в соціальній спільності, сукупності людських відносин, що виконують роль умов і засобів виховання, навчання й розвитку [155]; розвитку конкретної компетентності засобами розвивального навчання; наявності розвивального інструментарію, який виявляється в багаторівневій взаємодії між його суб'єктами; забезпечення просторово-предметним (приміщення для занять), соціальним (характер взаємодії суб'єктів навчальної діяльності) і психодидактичним (зміст і методи навчання, що забезпечують розвиток інтересу до навчання, розумових здібностей, самостійності учнів) навантаженням [301]. На нашу думку, в зазначеному контексті розвивальна функція освітнього середовища ЗВО слугує узагальнювальним потенціалом, який повинен реалізовуватись і еволюціонувати в бік розвивального досвіду навчального закладу.

Аналіз першоджерел [155; 174; 239; 301] дозволяє нам визначити основні *функції створення культурологічно орієнтованого середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: людиноцентричну* (сприяє реалізації потенціалу студентів в особистому й професійному самовизначенні й самореалізації, формуванню особистості як носія духовності й культури в



широкому й вузькому розуміннях); *освітньо-професійну* (стимулювання інтегрально-синергетичної природи культурологічної компетентності в контексті професійної компетентності й триединої освітньої мети: навчальної, виховної та розвивальної); *культуротворчої* (сприяє соціалізації й інкультурації особистості, реалізації гуманістичної концепції освіти, особистісно орієнтованого підходу, дозволяє використовувати культурологічний потенціал усіх компонентів освітньо-професійних програм, інтегруючи навчальні, виховні, розвивальні функції дисциплін); *соціалізаційну* (випрацювання у фахівців соціально-культурних механізмів адаптації до ефективної професійної діяльності відповідно до динамічних і еволюційних соціальних процесів, наслідування культурно-історичного досвіду); *адаптивно-розвивальну* (спрямована на діагностику культурологічної і професійної спрямованості студентів і визначення стратегічних траєкторій і методів стимулювання, підсилення й розвитку культурологічно орієнтованих мотиваційно-потребових інтересів здобувачів освіти для ефективного виконання професійних функцій відповідно до запитів суспільства) [214; 297; 237].

На нашу думку, ступінь ефективності створення культурологічно орієнтованого середовища прямо впливає на стимулювання процесів формування компонентів культурологічної компетентності здобувачів вищої освіти: культурологічної спрямованості, культурологічної готовності, культурологічної обізнаності, культурологічної активності, культурологічної самодостатності. Такі можливості спеціально створеного культурологічно орієнтованого середовища повинні стати постійно функціонуючим ресурсом підвищення якості професійної підготовки фахівців, джерелом розвитку різних видів досвіду майбутніх учителів початкової школи.

Визнання того, що системоутворювальним чинником і джерелом створення культурологічно орієнтованого середовища є зворотна комунікація, коли особистість не лише сама розвивається, взаємодіючи з іншими людьми, а й у процесі власної активної діяльності змінює його (С. Ананьїн [4], М. Басов [10], О. Биков [29], О. Гомонюк [48], Г. Гущина, М. Каган [113], Л. Кузьміна

[149], В. Лабунська [84], О. Леонт'єв [160], А. Хуторський [288], Т. Шульга [29], М. Чумаков [293] та ін.), дозволяє характеризувати культурологічно орієнтоване середовище як комунікативне за своєю природою, що охоплює як зовнішню сторону вербальної комунікації (мотиви, цілі, суб'єктивне сприйняття комунікативної ситуації, програмування мовленнєвої реакції у вигляді комунікативних стратегій і тактик), так і зовнішню, поведінкову сторону спілкування (реалізація визначених комунікативних стратегій і тактик, комунікативна активність, ініціативність у спілкуванні, майстерність спілкування) [77].

Повноцінне формування всіх складників культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи можливе лише в тісній корпоративній комунікації всіх суб'єктів педагогічної взаємодії, що, своєю чергою, зумовлює необхідність задіяння низки правил: партнерського діалогічного спілкування; емоційної відкритості й довіри один до одного; референтності, сутність якої полягає у створенні атмосфери довіри; інтенсивності, різнобічності спілкування студентів між собою, з викладачами та ін.; «занурення в історико-культурний простір» [47, с. 163–164]; формування низки пріоритетних особистісних рис, а саме загальної культури, інтелігентності, толерантності, доброзичливості, відповідальності [2]; психологічної культури й безпеки; полісуб'єктної та консолідованої активності, яка сприяє генеруванню ідей, що становлять цінність для всіх суб'єктів освітнього процесу [40, с. 125].

У зв'язку із цим комунікативний характер культурологічно орієнтованого середовища значною мірою залежить від активності студентів. Тому в його створенні важливе місце посідає реалізація умов для якнайбільш інтенсивного вияву ініціативності майбутніх учителів початкової школи, а саме: підтримувати доброзичливу атмосферу для комунікативно-мовленнєвої взаємодії, максимально враховуючи потреби, здібності, індивідуальні особливості студентів; забезпечувати партнерський демократичний суб'єкт-суб'єктний характер комунікативної взаємодії викладачів і студентів як взаємно зацікавлених в успішному формуванні культурологічної компетентності

майбутніх учителів початкової школи; ініціювати актуалізацію таких характеристик культурологічно орієнтованого освітнього середовища, як відкритість, варіативність, технологічність, креативність; створити організаційні, методичні, матеріально-технічні умови для функціонування культурологічно орієнтованого середовища в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

*З огляду на зазначене, вважаємо комунікативний напрям створення й функціонування культурологічно орієнтованого середовища визначальним у розбудові комфортного емоційного фону й атмосфери в педагогічному колективі. Своєю чергою, комунікативна сфера є пріоритетною й узагальнювальною для формування і реалізації культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці.*

Створення й розбудова культурологічно орієнтованого освітнього середовища повинні відбуватися на засадах особистісної спрямованості, стрижнем якої є виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки [185, с. 180]. Таке якісне утворення характеризується не тільки поверненням до джерел національної культури, а й готовністю опановувати цивілізаційні здобутки.

Однією з важливих місій створення культурологічно орієнтованого середовища в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи є організація умов для формування здатності здійснювати педагогічну діяльність і реалізовувати культурологічну компетентність з урахуванням особливостей національної культури. Процеси глобалізації небезпечні тим, що призводять до нівелювання культур, втрати національно-ціннісних орієнтацій. Безперечно, глобалізація експансивна і її не можна уникнути. На думку Т. Фрідмена, кожна країна повинна розробити численні фільтри, щоб захистити свою культуру від зовнішнього і внутрішнього тиску глобальної економіки [280, с. 386].

Концепція художньо-естетичного виховання особистості Л. Масол спирається на нові реалії незалежної України, де інтенсивно ведеться робота з

відтворення художніх традицій українського народу, зміцнення державного статусу української мови, упорядкування міжнаціональних відносин із використанням народної творчості. Розроблена за науковим керівництвом І. Зязюна комплексна програма естетичного виховання містить об'єктивні умови щодо необхідності опертя на соціокультурну ситуацію в умовах ринкових відносин і використання набутого досвіду й результатів науково-дослідної роботи. У ній висловлено застереження щодо перетворення національної культури, художньої творчості українського народу в «ринковий товар» і наголошено на необхідності зміцнення уваги до української народної творчості, опанування культурою української мови як державної і засобу основного міжособистісного спілкування [177].

Одним із найважливіших фільтрів, на думку Т. Фрідмена, є здатність культури до «глобалізації» на принципах рівності й справедливості. Завдяки національно відповідній освіті культура стає вкоріненою в суспільство, а тому, стикаючись з іншими культурами, вона вбирає лише ті впливи, що природно їй підходять і могли б її збагатити, й опирається речам справді чужим [280, с. 388]. Глобалізація потрібна для того, щоб будь-яка країна чи культура змогли засвоїти окремі аспекти глобалізації, скористатися й збагатитися ними. У такий спосіб освіта не лише забезпечує цивілізаційний поступ суспільства, його інтеграцію до європейської спільноти на засадах соціально-економічної сталості, а й збереження власної культурної самобутності. Отже, система вищої освіти України, «набуваючи європейських рис, водночас має відновити свою національну ідентичність і стати надійним фільтром проти вестернізації» [193].

Безперечно, національна культура, як засіб засвоєння людиною цінності свого етносу, розвиває свою національну свідомість, є механізмом культурної саомоідентифікації і становить домінуючу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, а значить, є важливою сферою реалізації культурологічної компетентності.

*У зв'язку із цим уважаємо, що національно орієнтований напрям створення й функціонування культурологічно орієнтованого середовища є*

*пріоритетним і стратегічним у професійному становленні майбутніх учителів початкової школи в частині формування культурологічної компетентності.* Відповідно, національно орієнтована сфера сприяє ефективному збагаченню досвіду формування і реалізації досліджуваної здатності.

У контексті досліджуваної проблеми важливим для уточнення характеристики напрямів, за якими здійснюється створення культурологічно орієнтованого середовища, є усвідомлення філософських ідей Г. Балла [8], В. Біблера [14], В. Розіна [221] та ін. про культурологічне пізнання як ціннісне ставлення людини до світу, про культурну свідомість, яка акцентує духовний аспект відчуття світу, морально-етичне переживання буття з орієнтацією на цінності всіх видів мистецтв. Культурологічні орієнтації в процесі пізнання зразків мистецтва – це спосіб диференціації через власну діяльність об'єктів матеріальної й духовної культури за їх культурологічною значущістю, вони є об'єднувальною ланкою культури людини й середовища. На нашу думку, вони також зумовлюють культурологічний розвиток особистості, чим підсилюють формування культурологічної компетентності особистості в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Вітчизняні науковці (С. Горбенко [54], Т. Дорошенко [89], О. Красовська [141], Л. Масол [177], М. Миропольська, О. Рудницька [224], З. Сирота [235], Н. Стеценко [254], Т. Чикалова [254], О. Щолокова та ін.) основою культурологічної освіти в навчальному закладі вважають мистецьки спрямований складник, який охоплює всі види мистецтв, вітчизняну й зарубіжну культуру, є підґрунтям засвоєння культурологічних знань шляхом упровадження в навчальні плани інтегративних художньо-естетичних дисциплін.

Таким чином, орієнтація на пізнання цінностей мистецтва в усьому розмаїтті творів зарубіжної й вітчизняної культури полягає в цілеспрямованому педагогічному заохоченні студентів до засвоєння духовно збагачених мистецьких зразків, що сприятиме подальшому культурологічному саморозвитку особистості й формуванню її культурологічної свідомості.

Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в мистецькій сфері в інтегрально-синергетичному вимірі ефективно поєднує колективну й індивідуальну творчість студентів.

Уточнюючи сутнісну й змістову характеристики культурологічної компетентності, ми звернули увагу на висвітлені концепції культурологічної підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти представниками мистецько-педагогічної галузі. Цікавими для нас у площині означеної проблеми є такі позиції: культурологічний аспект у навчанні переносить акцент на розвиток культури мислення й поведінки особистості, що «разом утворюють той центр, навколо якого об'єднуються знання, уміння, навички і стають константами діяльності суб'єкта як неповторної індивідуальності» [239, с. 46–55]; культурологічне виховання сучасного фахівця повинно здійснюватись за двома типами відповідно до розуміння культури, а саме: художня діяльність, пов'язана з мисленням, активною самореалізацією засобами мистецтва, формування мотивів, принципів, правил, цілей і смислів як духовних вимірів усякої діяльності [54, с. 20–21]. Як зазначає В. Буданов, «колективна творчість гармонізує середовище, де виграють і сильні, і слабкі студенти. Для того, хто опинився в цьому середовищі, яке породжує і підкріплює творчу поведінку, створюється оптимальне поєднання умов, достатніх для самоактуалізації його як творця» [27, с. 178]. Узагальнювальним результатом такого розуміння культури, культурологічної підготовки й компетентності є рівень свободи, освіченості, моральності, духовності людини, її здатності до культурного саморозвитку (С. Горбенко [54], Г. Падалка, О. Красовська [141], Л. Масол [177], О. Рудницька [224]).

Водночас Т. Дорошенко наголошує, що відсутність взаємозв'язків між предметами мистецького циклу в системі підготовки майбутнього фахівця заважає формуванню цілісного уявлення про соціокультурні смисли художньо-педагогічної діяльності. Предметне роз'єднання стає однією з причин «мозаїчності» фахової підготовки майбутніх учителів у той час, коли явно переважають інтегративні тенденції в освіті [89]. Ця думка суголосна з ідеєю

3. Сироти, яка доводить, що підготовка майбутніх учителів початкової школи може ефективно будуватися на основі взаємодії різних видів мистецтв за умови поєднання інформаційної й творчої функцій навчання з домінантою музичного мистецтва, створення предметно-розвивального середовища з урахуванням суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що переорієнтовує на гнучке стимулювання музичної діяльності учнів з елементами творчої самостійності в контексті парадигми інтегративного підходу до освіти молодших школярів [235, с. 5–7]. Ці позиції є засадничими для проєктування й створення культурологічно орієнтованого середовища в закладах вищої освіти педагогічного профілю, вони підсилюють мистецько-творчий напрям професійної підготовки зокрема.

Таким чином, самореалізацію майбутніх учителів початкової школи засобами мистецтв трактуємо як реалізацію культурологічної компетентності, що водночас є і результатом, і процесом творчості. Така діяльність регламентується сукупністю загальнокультурних сенсів, символів, норм і зразків соціальної поведінки, актуальних у суспільстві й успадкованих від попередніх поколінь (мова, теоретичні ідеї, повсякденні культурно організовані види діяльності). Водночас формування й реалізація культурологічної компетентності в площині мистецько-творчої діяльності регламентується чинними професіографічними вимогами до вчителя початкової школи: способи і шляхи професійної діяльності в культурологічному вимірі, відповідні досягнення, що є продуктом залучення особи до мистецько-творчої діяльності й водночас залучають її до культурного капіталу загальнолюдських надбань [54].

*У зв'язку із цим створення й функціонування культурологічно орієнтованого середовища в мистецько-творчому напрямі є пріоритетним для формування й реалізації майбутніми вчителями початкової школи культурологічної компетентності засобами музичного, образотворчого, літературного, театрального, хореографічного, декоративно-прикладного мистецтв.*

Таким чином, у процесі аналізу особливостей створення культурологічно орієнтованого освітнього середовища ми визначили, що його функціонування з

метою ефективного формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи пріоритетно здійснюється за вищезазначеними напрямками (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

### Напрями формування і реалізації культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці

№ з/п	Напрями формування і реалізації	Сутнісна характеристика
1.	<i>Комунікативна</i>	За функцією є соціально-особистісною й полягає у створенні умов для реалізації здатності побудови і розбудови комунікації з учасниками педагогічної взаємодії за принципами культури, моралі й духовності, а також у розумінні й сприйнятті етичних норм власної поведінки відносно інших людей і відносно природного середовища; фокусується на розумінні необхідності дотримання норм здорового способу життя, здатності до обґрунтування конструктивної критики й самокритики, адаптивності й комунікабельності; досягається наполегливістю в досягненні мети згідно з принципом «не нашкодь» (толерантність, етичність, здатність адекватного відгуку на всі робочі ситуації тощо).
2.	<i>Національно орієнтована</i>	Передбачає створення умов виконання професійної діяльності на засадах застосування національних культурних цінностей (прояв громадянськості, патріотичності в соціумі й вихованні учнів початкових класів).
3.	<i>Мистецько-творча</i>	Характеризується створенням умов для стимулювання культурологічної самореалізації засобами музичного, образотворчого, декоративно-прикладного, театрального мистецтв у межах вивчення відповідних дисциплін нормативного й вибіркового циклів професійно-практичного блоку навчального плану (музично-виконавська діяльність: гра на інструменті, сольний спів, хоровий спів тощо; образотворча діяльність: розписування, живопис, декоративно-прикладна діяльність: вишивка, витинання, ліплення тощо; театральна діяльність: дитячий театр, сценічна й педагогічна майстерність тощо).

У процесі створення культурологічно орієнтованого середовища важливо конкретизувати його компоненту структуру з метою успішного формування досліджуваного феномену. Беремо за основу позиції мотивованого й зацікавленого ставлення майбутніх учителів початкової школи до особистісно-професійних і культурологічних характеристик, які набувають значущості на засадах демократичності, гуманності й породжують педагогічне співробітництво, що характеризується взаємним інтересом до спільної діяльності.



Роль суб'єкта у створенні культурологічно орієнтованого середовища зумовлена діяльністю не тільки викладачів і студентів, а й усіх працівників структурного підрозділу (факультету чи інституту, кафедри, академічної групи, деканату тощо), взаємодію яких спрямовано на комплексне й системне розв'язання освітніх завдань. Студент як суб'єкт розробленої педагогічної системи є особистістю, яка саморозвивається, з виявленим активно-дієвим ставленням до себе й інших. У такому контексті функції педагогів полягають у системній корекції комплексу професійних характеристик студентів і формуванні культурологічної компетентності майбутніх фахівців. Своєю чергою, ефективність викладача зумовлена його професійною кваліфікацією, конкретизованою загальною й психолого-педагогічною культурою, науково-теоретичною й методичною культурою, креативним підходом до реалізації власної культурологічної компетентності.

Слід зазначити, що дієвість функціонування культурологічно орієнтованого середовища залежить від забезпечення позитивного педагогічного взаємовпливу в напрямі формування культурологічної компетентності суб'єктів освітнього процесу, а також від рівня партнерської взаємодії декана факультету чи директора інституту, завідувачів кафедр, методистів деканату і лаборантів кафедр, кураторів академічних груп, членів органів студентського самоврядування і студентів груп, що передбачає узгодженість, спрямовану на досягнення мети створення культурологічно орієнтованого середовища.

Суб'єкти педагогічної взаємодії, як компонент культурологічно орієнтованого середовища, водночас є як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками створення останнього. Вони здійснюють свою професійну діяльність згідно з еталонами культури в широкому й вузькому сенсах і створюють необхідні умови для досягнення її основної мети. Дієвість цього складника буде можлива, якщо всі суб'єкти створять команду фахівців-однодумців, основними принципами роботи якої буде об'єктивність, професіоналізм, демократизм, толерантність і моральність, культурологічність,

гуманізм, студентоцентризм. За такого підходу координатором діяльності суб'єктів створення й функціонування культурологічно орієнтованого середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи може бути кожен із них.

Руйнування традиційного світоглядного комплексу призвело до морально-етичної дезорієнтації суспільства, відчуття розпаду звичних ціннісних норм і, загалом, до трансформації соціокультурного змісту буття людини. У сучасних умовах докорінної трансформації українського соціуму, перегляду світоглядних орієнтирів активізувалася небезпека виникнення духовного вакууму в освітньому середовищі закладу вищої освіти. У процесі створення культурологічно орієнтованого середовища важливо його наповнити конструктивним змістом – залучити майбутніх фахівців до культурних цінностей, які створило людство протягом багатовікової історії в контексті змісту освітнього контенту. У зв'язку із цим наступним компонентом культурологічно орієнтованого середовища в закладах вищої педагогічної освіти є зміст освітнього контенту, який можна схарактеризувати як структуру, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої дає можливість здобути освіту і певну кваліфікацію [212]; зумовлену потребами суспільства системою знань, умінь і навичок особи, її професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з огляду на перспективи розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури, мистецтва [37].

О. Кравченко-Дзондза наголошує, що кожна навчальна дисципліна має інформаційні, соціальні й технологічні властивості. При цьому інформаційний аспект охоплює зміст навчального предмета, соціальний – суб'єкти навчальної діяльності, а технологічний – форми, методи, засоби, прийоми розгортання освітньої діяльності суб'єктів на основі інформаційного аспекту [139]. Розв'язати зазначену проблему частково засобами дисциплін загального і професійного циклів навчальних планів підготовки майбутніх учителів початкової школи і підсилити цей процес можливо за рахунок розроблення вибіркового курсів. Вони дають змогу в поглибленій, розгорнутій формі

озброювати студентів тими знаннями й уміннями, які потрібні для ефективної професійної діяльності майбутнього фахівця, але не належать до обов'язкової, інваріантної частини змісту вищої освіти.

Також на створення культурологічно орієнтованого середовища в частині освітнього контенту впливає і організація науково-дослідницької роботи. Зокрема, студентам варто пропонувати інтегровані теми міжпредметного характеру для виконання курсових і кваліфікаційних робіт, а також для виступів на науково-практичних конференціях молодих учених, засіданнях наукових гуртків і семінарів. Заохоченню студентів до науково-дослідницької діяльності сприяє проведення студентських олімпіад, конференцій, оглядів-конкурсів дипломних і курсових робіт.

О. Панкратова зазначає, що успішному й ефективному створенню культурологічно орієнтованого середовища сприяє організація активної творчої діяльності студентів, що стимулює пізнавальний інтерес до вивчення культури; створення на заняттях ситуацій успіху з опорою на міжпредметні зв'язки; допомога і контроль з боку викладача; активізація комунікативної й колективної взаємодії майбутніх учителів засобами культуровідповідних форм і методів навчання; використання педагогічної й творчої рефлексії [203]. На особливу увагу заслуговує практика урізноманітнення життя закладу освіти за допомогою заходів, організованих студентським самоврядуванням і виховним відділом університету. Своєю чергою, викладачі мають знати сфери студентських інтересів, досвід їхньої творчої й соціокультурної діяльності (відвідування музичних чи художніх шкіл, танцювальних студій, літературних чи драматичних гуртків). Це може стати ефективним для формування культурологічної спрямованості майбутніх учителів початкової школи, сприяти мотивованому оволодінню відповідними знаннями, вміннями і навичками в напрямі оволодіння культурологічною самодостатністю.

У створенні культурологічно орієнтованого середовища особливо дієвим є вплив на студентів соціокультурного простору початкової школи під час педагогічної практики, де вони можуть реалізувати себе в ролі вчителя,

ознайомитися з педагогічним досвідом, узяти участь у виховній роботі з дітьми, у різних видах позанавчальної діяльності й на звітних конференціях поділитись набутим досвідом. Створення й функціонування культурологічно орієнтованого середовища виявляється у висвітленні результатів практик в університетській пресі; організації виставок і конкурсів на кращі поурочні плани студентів-практикантів; створенні відеопрезентацій проведених у школі фрагментів уроків із подальшим їх обговоренням; залученні методистів із метою вчасного й професійного розв'язання проблем студентської практики.

Варто констатувати, що тривалість педагогічних практик студентів у закладах освіти не дає змоги повною мірою реалізувати принцип зв'язку навчання з практичним застосуванням набутих знань і вмінь, а також виконати всі поставлені завдання щодо роботи з полікультурним учнівським колективом.

У цьому контексті вважаємо, що варто ширше запозичувати досвід професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи західно- і східноєвропейських країн (п. 2.1, п. 2.2), де на педагогічну практику відводиться значно більший обсяг часу, а до її організації підходять комплексно, з урахуванням вимог майбутніх роботодавців і суспільної поліаспектної ситуації.

Наряду із цим утілення зарубіжного досвіду в освітнє середовище вітчизняних ЗВО сприяє розбудові культурологічно орієнтованого середовища, яка простежується: на рівні положень нормативних документів, а саме в змісті освітньо-професійних програм (наявність циклів дисциплін самостійного вибору студентів культурологічного спрямування); в активному використанні інноваційних проєктних інтерактивних технологій з метою інтеграції процесів оволодіння культурологічними знаннями, вміннями, навичками й розв'язання культурологічних проблем; у залученні студентів до позанавчальної культурологічно спрямованої діяльності; в упровадженні процесів академічної мобільності студентів і викладачів (стажування, дуальна освіта, програми академічного обміну) в напрямі налагодження міжнародної комунікації й удосконалення вітчизняних освітньо-професійних програм шляхом наповнення

їх культурологічним змістом.

В основі професійної підготовки вчителів початкової школи – не лише формування знань про культуру як цілісну систему, культурологічних і професійних умінь і навичок, а й здатності правильного використання культурної спадщини, готовності майбутнього вчителя через діалог культур досягти певного рівня самопізнання, ознайомитись із морально-етичними й культурними надбаннями інших народів, оволодіти певним культурознавчим мінімумом, а також потреби в правильній соціально-культурній самоідентифікації людини, утвердженні національної, культурної, соціальної толерантності. Усе зазначене вимагає створення для здобувачів вищої освіти особливих умов, які сприятимуть ефективному формуванню в них культурологічної компетентності.

Отже, спираючись на сутнісну й змістову характеристики культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, ураховуючи обґрунтоване трактування культурологічно орієнтованого середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, означені мету створення й функції цього середовища, можна виокремити його структурно-функціональні складники.

Структурними компонентами створення й функціонування культурологічно орієнтованого середовища з метою формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці є такі: *суб'єктний* (суб'єкти освітнього процесу й комунікація між ними); *аксіологічно-змістовий* (цінності, традиції, особистісна й професійна культура, освітньо-професійні програми, завдання й програми навчальних практик, позанавчальна (соціальні, волонтерські, культурно-просвітницькі, мистецькі проекти) й науково-дослідницька діяльність, зміст самостійної роботи); *нормативно-регулятивний* (нормативні документи навчального закладу і структурного підрозділу (інституту, факультету, кафедри), які регламентують освітню діяльність загалом і комунікацію суб'єктів педагогічної взаємодії культурологічного спрямування (накази,

положення, плани діяльності, розпорядження тощо) зокрема; *управлінсько-діяльнісний* (форми, методи, технології, засоби, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу, організаційні механізми тощо); *інфраструктурний* (інформаційно-технічна база, аудиторний фонд, матеріально-навчальний інструментарій, бібліотечний ресурс, побутові умови, естетичне облаштування приміщень тощо). Зв'язки структурно-функціональних складників культурологічно-орієнтованого середовища зображено на рис. 3.3.



Рис. 3.3. Структурна модель культурологічно орієнтованого середовища формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці

У зв'язку із цим створення культурологічно орієнтованого освітнього середовища в межах професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи розуміємо як динамічний, відкритий освітній процес інноваційного

характеру, який розвивається відповідно до суспільних запитів на підготовку культурологічно компетентних учителів початкової школи, характеризується єдністю і цілісністю, поєднує колективний та індивідуальний культурологічний досвід суб'єктів педагогічної взаємодії й забезпечує цілеспрямоване формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Функціонування такого середовища є педагогічно керованим процесом забезпечення умов для засвоєння студентами культурологічно-комунікативних стратегій і тактик педагогічної взаємодії.

Відтак, на підставі вивчення й аналізу відповідних теоретико-методичних джерел, власного викладацького досвіду з'ясований і уточнений зміст поняття «культурологічно орієнтоване середовище», визначено його структурні компоненти як динамічного явища, що забезпечують успішну розбудову означеного середовища, імplementованого у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи як основу системи формування культурологічної компетентності, й функціонування шляхом реалізації низки психолого-педагогічних умов.

### **3.5. Психолого-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці**

Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є важливим складником професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Його успішне забезпечення вимагає застосування відповідних умов освітнього процесу. У тлумачному словнику поняття «умова» пояснюється як «необхідна обставина, що робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [31]. Учені зазначають, що ефективність освітнього процесу безпосередньо залежить від забезпечення сприятливих умов його перебігу, їх розглядають як «значущі продуктивні причини, які впливають на протікання і результат дидактичного процесу» [207, с. 25].

Вітчизняні науковці визначають педагогічні умови як комплекс обставин, які сприяють або гальмують прояв педагогічних закономірностей [7], зумовлених діалогічною взаємодією в освітньому процесі, за принципом активного соціально-психологічного навчання й створення сприятливого освітнього середовища для розвитку активної рефлексії [138]. Також до педагогічних умов відносять: вимоги до організації освітнього процесу; компоненти, порядок дій, правила, засоби, які забезпечують здійснення цілей навчального процесу [277, с. 104]; сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм, а також матеріальних можливостей, що забезпечують успішне досягнення поставленої мети [20]; оптимізацію змісту дидактичного матеріалу з урахуванням вікових й індивідуальних можливостей студентів; гуманізацію й гуманітаризацію освітнього процесу на всіх його етапах; використання технічних засобів навчання, передовсім комп'ютерної техніки; професійне володіння викладачами педагогічними технологіями і педагогічною технікою; забезпечення належного соціально-економічного статусу педагогів у суспільстві [150].

Зазначений вище спектр чинників спонукає до класифікації основних видів умов ефективної організації освітнього процесу: організаційно-педагогічні (зміст, форми й методи педагогічного процесу, які лежать в основі управління функціонуванням і розвитком процесуального аспекту педагогічної системи); психолого-педагогічні (взаємозумовлені можливості навчального й матеріально-просторового середовища, спрямовані на перетворення конкретних характеристик особистості); дидактичні (результат цілеспрямованого добору, конструювання й застосування елементів змісту, методів та організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей); психологічні (взаємозв'язок між освітнім середовищем і особистісними якостями суб'єктів навчання) [108, с.13].

Т. Вінник [35] вирізняє внутрішні й зовнішні педагогічні умови ефективності культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема: внутрішні (мотивація, наявність інтересу до професії та



вивчення культурологічно спрямованих навчальних дисциплін, усвідомлення значущості оволодіння культурологічними знаннями, вміннями, навичками в аспекті майбутньої професійно-педагогічної діяльності культурологічного спрямування та стійкої потреби в самовдосконаленні й саморозвитку); зовнішні (створення освітнього середовища ЗВО, спрямованого на ефективність культурологічної підготовки студентів).

Отже, функціонування такого середовища є педагогічно керованим процесом, що забезпечує його успішну розбудову шляхом реалізації низки психолого-педагогічних умов для засвоєння студентами культурологічно-комунікативних стратегій і тактик педагогічної взаємодії, а формування культурологічної компетентності залежить від комплексу чинників (комплекс внутрішніх чинників – спрямованість особистості, емоції, мотиви, інтереси, потреби й зовнішніх – організація освітнього процесу, форми, методи, технології і засоби культурологічного розвитку особистості, що є змістом культурологічно орієнтованого середовища), наявність яких забезпечує ефективний перебіг освітнього процесу.

Важливо підкреслити, що умови тільки надають можливість оптимально організувати формування досліджуваної компетентності, але сам процес відбувається завдяки активній і творчій особистісній взаємодії викладачів і майбутніх учителів початкової школи, спрямованій на їх культурологічний розвиток, що передбачає інтеграцію домінантних педагогічних і психологічних аспектів. У зв'язку із цим доцільно розглядати спеціально організовані обставини для формування досліджуваної характеристики майбутніх учителів початкової школи як психолого-педагогічні умови, впровадження яких забезпечує організацію й стабілізацію оптимального фону для досягнення компетентісно-продуктивного рівня педагогічного явища.

Тому система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка базується передовсім на теоретико-концептуальних засадах, містить перехідний ланцюг від теоретичного етапу дослідження до практичного – розроблення і впровадження психолого-

педагогічних умов.

Своєю чергою, у визначенні й обґрунтуванні психолого-педагогічних умов формування досліджуваної компетентності було враховано: ймовірну спрямованість на забезпечення позитивного результату педагогічної взаємодії; узгодженість із загальнопедагогічними і специфічними закономірностями, принципами; локальний характер застосування і впливу на структурні компоненти педагогічного явища відповідно до його сутнісно-змістової характеристики і взаємозв'язків; сутність і зміст феномену; загальні підходи до організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Значну роль у зазначеному контексті відіграли результати наукової й практичної (тестування, анкетування науково-педагогічних працівників) розвідки щодо культурологічно орієнтованих умов, власний педагогічний досвід, упровадження методу експертного оцінювання (карти експертного оцінювання), які дозволили сформулювати перелік психолого-педагогічних умов (додатки А, Б, Е, Р), реалізація яких має сприяти ефективному функціонуванню специфічного середовища, спрямованого на формування педагогічного феномену.

Варто зазначити, що думки досвідчених експертів щодо зазначеного аспекту дослідження розділились за напрямками впливу спеціально створених умов, а саме: перший напрям охопив особистісні властивості майбутніх фахівців, другий – стосувався змісту та організації освітнього процесу, третій – відобразив значущість комунікативного складника професійної підготовки фахівців; четвертий – спрямований на адаптацію майбутніх фахівців шляхом інтенсивного використання інноваційних форматів позанавчальної діяльності; п'ятий – базувався на залученні здобувачів освіти до культурного і мистецького життя міста, регіону.

За результатами експертного оцінювання і детального аналізу запропонованого переліку психолого-педагогічних умов визначено, обґрунтовано й модифіковано ті, які є найбільш значущими в контексті дослідження: *забезпечення позитивного сприйняття й усвідомлення*

*культурологічних і професійних цінностей у процесі культурологічного становлення в межах професійної підготовки; включення до змісту навчальних дисциплін професійної підготовки культурологічного складника на засадах ціннісно-свідомого ставлення особистості; системне опанування майбутніми вчителями культурологічних знань, умінь і навичок; залучення до активного оволодіння культурологічним досвідом реалізації культурологічних знань і вмінь у суб'єкт-суб'єктному вимірі; забезпечення рефлексивної активності в напрямі самовдосконалення в контексті культурологічної компетентності.*

Зважаючи на зазначене вище, психолого-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи відображають певну специфіку, пов'язану зі змістом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, з одного боку, й особливостями реалізації її культурологічного складника в реаліях вітчизняної вищої школи педагогічного профілю, з іншого. Тому їх обґрунтування можливе на основі врахування соціального запиту на професійно компетентного вчителя початкової школи зі сформованими культурологічними властивостями відповідно до кваліфікаційних вимог підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта.

Узагальнювальною функцією реалізації психолого-педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є забезпечення ефективного розв'язання проблеми формування культурологічної спрямованості, культурологічної готовності, культурологічної обізнаності, культурологічної активності, культурологічної самодостатності майбутніх фахівців у системній єдності.

Наукові позиції щодо ролі й місця організаційних, педагогічних, психологічних, дидактичних умов у прогнозуванні й реалізації освітньої мети і цілей мають загальний педагогічний характер і не суперечать одна одній. Оскільки розроблення конкретних психолого-педагогічних умов стосується вузьких дослідницьких проблем, то вони не можуть суперечити педагогічним законам, закономірностям, принципам. У контексті нашого дослідження

локально-прикладний характер психолого-педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи повинен підсилюватись зв'язком із специфічними закономірностями й принципами (п. 3.2), підпорядковуватись їм і сприяти їх реалізації в конкретних навчальних і виховних ситуаціях, що передбачає застосування традиційних і культурологічно орієнтованих засобів педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Ключові складники досліджуваного педагогічного феномену узгоджуються наскрізним зв'язком між собою (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Психолого-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці**

№ з/п	Компонент	Критерій	Принцип	Психолого-педагогічна умова
1.	Культурологічна спрямованість	Емоційно-вольовий	Зумовленості формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці особистісними й соціальними запитами	Забезпечення позитивного сприйняття й усвідомлення особистістю культурологічних і професійних цінностей у процесі культурологічного становлення
2.	Культурологічна готовність	Мотиваційно-ціннісний	Мотивованого культурологічно-інтегрованого навчання	Включення до змісту навчальних дисциплін професійної підготовки культурологічного складника на засадах ціннісно-свідомого ставлення особистості
3.	Культурологічна обізнаність	Когнітивний	Цілісності, неперервності й системності формування культурологічної компетентності	Системне опанування особистістю культурологічними знаннями, вміннями і навичками
4.	Культурологічна активність	Діяльнісно-операційний	Суб'єктно-діалогічної культурологічної взаємодії	Залучення особистості до активного оволодіння культурологічним досвідом реалізації культурологічних знань і вмінь у суб'єкт-суб'єктному вимірі
5.	Культурологічна самодостатність	Рефлексивний	Рефлексивної спрямованості культурологічної компетентності	Забезпечення рефлексивної активності особистості з метою самовдосконалення в контексті культурологічної компетентності.

Значущість першої психолого-педагогічної умови зумовлена фундаментальними висновками про те, що позитивний емоційний фон сприяє мобілізації всіх психічних процесів індивіда, підвищенню пізнавальної, емоційної, моральної й вольової активності, розкриваючи потенційні здатності особистості й узгоджуючись із її потребами, інтересами й переконаннями.

*Забезпечення позитивного сприйняття й усвідомлення особистістю культурологічних і професійних цінностей у процесі культурологічного становлення* – це спеціально організовані обставини з метою формування культурологічної спрямованості, проявом якої є емоційно-вольові перебіги майбутніх учителів початкової школи. Зasadничим положенням організації цих обставин є *принцип зумовленості формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці особистісними й соціальними запитами*, який фокусує увагу на тому, що культурологічна компетентність закономірно впливає з основної соціокультурної функції сучасної вищої освіти, що акумулює інші її функції, – це соціальний запит, який прямо впливає на професійні виклики, яким має відповідати майбутній фахівець, що розвивається в умовах професійної підготовки на засадах гуманізації освіти. Своєю чергою, цей принцип – це закономірне відображення особистісного й прагматичного контексту в процесі формування культурологічної компетентності. В особистісному плані – це проєкція усвідомлення студентом культурологічної й особистісно-професійної спрямованості як передумови досягнення реальної культурологічної мети. У соціальному плані цей принцип передбачає підготовку студентів до використання набутих у ЗВО компетенцій в умовах реального суспільного і професійного життя, вміння постійно аналізувати й коригувати власну культурологічну діяльність, розвивати в собі якості толерантності в стосунках із дітьми й педагогами, берегти власне психічне і фізичне здоров'я та здоров'я інших людей як найвищу цінність [196, с. 208].

Виходячи з вищевисловленого й базуючись на положеннях теорії єдності свідомості особистості й діяльності, що дозволяє комплексно, цілісно й

інтегративно підійти до розуміння зовнішніх і внутрішніх чинників (рух від внутрішнього до зовнішнього), вважаємо, що формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи потребує цілеспрямованого забезпечення позитивного сприйняття майбутніми вчителями значущості культурологічної компетентності.

Як відомо, джерелом емоцій і почуттів є реальні предмети, явища, люди, події, що дозволяють сфокусуватися на практичній актуальності цієї умови і пов'язати її з прикладним завданням щодо забезпечення особистісної ініціативності майбутніх учителів початкової школи, яка має вияв у підвищенні їхньої працездатності в освітній діяльності, у профілактиці неприйняття й гальмування розвитку культурологічного складника професійної компетентності.

Радість, задоволення, любов, сум, страх, розпач, гординя – усі ці емоційні вияви людина переживає не тільки внутрішньо, а й часто спрямовує їх на інших осіб із метою підтримки й задоволення їхніх потреб або з метою їх гальмування. Варто відзначити, що означені вияви породжуються об'єктивною реальністю і спонукають людину до певних дій, і тут виникає потреба в уміннях долати перепони й стримувати себе в тих чи тих проявах, що надзвичайно актуально для вчителя початкової школи.

Нині в психології існує суперечність між актуальністю і важливістю розв'язання проблеми розвитку вмінь емоційно-вольової регуляції студентів як професійно важливої властивості сучасного вчителя, з одного боку, і браком знань про природу цього психологічного конструкту й умови цілеспрямованого формування й корекції емоційно-вольових компонентів, з іншого.

Організація позитивного сприйняття й усвідомлення студентами культурологічних цінностей у процесі культурологічного становлення в межах професійної підготовки спрямована передусім на стимулювання емоційно-вольової сфери майбутнього вчителя, що забезпечує формування в нього культурологічної спрямованості і передбачає розвиток здатності переживати позитивний емоційний відгук, котрий стимулює подальший рух відповідно до

утвореного інтересу, потреби в набутті спеціальних культурологічних знань, умінь, навичок тощо.

Значущості ця психолого-педагогічна умова набуває у зв'язку із тим, що проблема емоційно-вольової регуляції підсилюється під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, бо специфіка опанування фаху і майбутня професійно-педагогічна діяльність пов'язані з постійним вираженням емоційно-вольової сфери особистості. Хоча інформації про особливості розвитку емоційно-вольової регуляції у процесі професійної підготовки вчителів загалом і вчителів початкової школи зокрема вочевидь недостатньо. Тому виникає потреба в доборі й розробленні відповідних розвивально-корекційних заходів для формування вольових й емоційних компонентів у студентів. Складність і багатоаспектність проблеми емоційно-вольової регуляції зумовлюють численні підходи до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів і засобів її розвитку та формування.

Активне вивчення цього сегменту проблеми пов'язане з дослідженнями: внутрішньої структури процесу психічної регуляції на усвідомленому рівні (О. Брушлинський [24], Л. Виготський [28], А. Здравомислов [102], Є. Зеєр [103], Т. Шульга [29] та ін.), інструментів регуляції психічного стану, діяльності й поведінки (М. Каган [113], О. Караяні [116], Я. Крушельницька [145], І. Сиромятников [116] та ін.), впливу емоційно-вольових механізмів на ефективність процесів навчання, регуляції в освоєнні нових видів діяльності, зокрема і професійної (М. Басов [10], О. Биков [29], К. Дяченко [84], О. Левченко [158], О. Малхазов [175], М. Чумаков [293] та ін.).

У контексті досліджуваної проблеми важливим результатом наукових напрацювань у сфері психології є обґрунтований взаємозв'язок зацікавленості особистості у навчальній діяльності із вольовими якостями особистості й нерівномірністю розвитку емоційних і вольових характеристик у різних ситуаціях [10]. У цьому аспекті М. Чумаков відзначає, що без задіяння спеціальних механізмів психологічного впливу емоційно-вольова регуляція має слабо виражену динаміку. Тому досягнення ефективного результату в напрямі

активізації емоційно-вольових перебігів особистості можливе в умовах активної комунікації культурологічного характеру, організації психолого-педагогічних умов і створенні культурологічно орієнтованого освітнього середовища ЗВО [293].

Таким чином, забезпечення позитивного сприйняття й усвідомлення культурологічних і особистісно-професійних цінностей у процесі культурологічного становлення – це підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в напрямі підсилення емоційно-вольових проявів як засадничого елемента культурологічної спрямованості студентів.

Емоційно-вольова регуляція культурологічної спрямованості відображає якісне емоційне забарвлення особистості (позитивне чи негативне), що й буде сприяти або ж гальмувати процес оволодіння студентами культурологічною компетентністю. Ще одним важливим чинником є індивідуальні особливості студентів, які зумовлюють рухливість і динаміку емоційних перебігів, вольові зусилля на поведінково-діяльнісному рівні: здатність зберігати контроль над собою в стабільних і екстремальних ситуаціях, уміння ініціативно виконувати завдання культурологічного характеру; коректно транслювати власну зацікавленість і небайдужість до специфіки культурологічної діяльності й діяти відповідно до об'єктивно поставлених завдань (оптимальне емоційне забарвлення); приймати рішення щодо оволодіння культурологічною готовністю, обізнаністю, активністю, самодостатністю.

Вважаємо, що стратегія розвитку культурологічної спрямованості студентів базується на емоційно-вольовій регуляції особистості, отже, має розроблятися відповідно до рівня розвитку їхніх вольових й емоційних якостей. Головною метою реалізації цієї психолого-педагогічної умови є впровадження в освітній процес комплексу мотивувальних засобів до оволодіння студентами фахом у професійній підготовці, до позитивного усвідомлення місця й ролі культурологічного складника в професійному становленні, до особистісного прийняття сутності соціального навантаження культурологічної компетентності.



Зазначимо базові положення розвитку позитивного сприйняття культурологічної компетентності: у гуманістичному аспекті психокорекція розуміється як створення умов для позитивних особистісних змін, а саме особистісного зростання й самоактуалізації [220]; програму розвитку емоційно-вольової регуляції студентів варто спрямувати на активізацію внутрішніх резервів особистості, формування впевненості у власних силах і розвиток саморегуляції [116]. Зазначені позиції актуалізуються шляхом створення клімату відкритості, збереження віри в позитивні якості й сили людини; подолання труднощів і проблем, які виникають; добір поведінкових методів розвитку й корекції особистості для формування нового стереотипу поведінки в діяльності людини [117].

Педагогічна діяльність згідно з реалізацією цієї психолого-педагогічної умови повинна узгоджуватись із такими методологічними засадами, якими послуговується педагог у своїй роботі: культурологічна діяльність як процес належить до складних систем морально-психологічних і духовних функцій особистості; усвідомлення й сприйняття культурологічних ідеалів і цінностей пов'язано з мисленням, свідомістю, пам'яттю, емоційними процесами та їх вираженням у діяльнісно-поведінковій сфері; входження елементів культури в комунікативну структуру особистості, сприйняття і захоплення мистецтвом. Використання мистецтвознавчих матеріалів, умінь, нахилів у професійній діяльності характеризує цілісність структури культурологічної спрямованості й культурологічної компетентності загалом.

Отже, потенціал цієї психолого-педагогічної умови – це можливість впливу на створення позитивного емоційного фону в процесі формування емоційно-вольової культури в контексті культурологічної спрямованості. Цей напрям педагогічної взаємодії на конкретному рівні формування досліджуваної компетентності емоційно забарвлює освітній простір позитивними переживаннями і впливає на продуктивність професійної підготовки загалом і формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи зокрема.

Відтак, включення психолого-педагогічної умови забезпечення позитивного сприйняття й усвідомлення культурологічних і професійних цінностей у процесі культурологічного становлення майбутніх учителів початкової школи в освітній процес передбачає застосування низки культурологічно орієнтованих форм, методів і засобів у навчальній, позанавчальній, самостійній, науково-дослідницькій діяльності студентів (додаток Г).

*Уведення до змісту навчальних дисциплін професійної підготовки культурологічного складника на засадах ціннісно-свідомого ставлення особистості.* Реалізація цієї психолого-педагогічної умови передбачає створення обставин із метою формування культурологічної готовності як компонента культурологічної компетентності на засадах *мотивованого культурологічно інтегрованого навчання*. Відповідно до структурної будови досліджуваного феномену культурологічній готовності відповідає мотиваційно-ціннісний критерій прояву культурологічної компетентності.

Принцип мотивованого культурологічно інтегрованого навчання передбачає використання всього комплексу підходів, принципів, методів і засобів, вибіркового фахових дисциплін, форм навчальної і позанавчальної діяльності з метою ціннісно-свідомого формування компонентів культурологічної компетентності майбутніх учителів через підсилення наявних внутрішньопредметних, міжпредметних, трансдисциплінарних зв'язків, узгодженості дій суб'єктів освітнього процесу.

Систематизація сучасних уявлень про зміст, структуру й сутність культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи дає можливість виявити відмінність цього явища від споріднених. Це позначається, як наголошують учені, на об'єднанні зусиль усіх, хто створює освітній простір й інтегрується у ньому, створює умови для його цілісності, забезпечує особистісну спрямованість навчання й виховання, регулює стиль взаємин усіх учасників освітнього простору [129, с. 9].

У контексті досліджуваної проблеми до внутрішніх чинників ми відносимо

мотивацію одержання вищої педагогічної освіти, наявність інтересу до поглибленого вивчення культурологічно спрямованих навчальних дисциплін, усвідомлення значущості й необхідності оволодіння культурологічними знаннями, вміннями, сформованості особистісно-професійних якостей в аспекті майбутньої професійно-педагогічної діяльності культурологічного виміру та постійної потреби в їх самовдосконаленні й саморозвитку. Щодо зовнішніх чинників, то до них ми відносимо відповідне освітнє середовище університету, спрямоване на ефективність формування культурологічної компетентності майбутніх фахівців.

Як відомо, мотив – це спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, які викликають і визначають активність суб'єкта. Так, А. Бугрименко, Л. Буйнова та ін. поділяють мотиви студентів на соціальні (широкі соціальні, вузькі соціальні, мотиви соціального співробітництва) й пізнавальні (широкі пізнавальні мотиви, навчально-пізнавальні мотиви, мотиви самоосвіти) [28, с. 65–70]. О. Виштак, Е. Пятяєва та ін. поділяють студентську мотивацію на внутрішню (зумовлена характером організації освітнього процесу) і зовнішню (вибір закладу вищої освіти, спеціальності, працевлаштування тощо) [34, с. 137].

Одним із перших вітчизняних дослідників ціннісних орієнтацій є А. Здравомислов, який пов'язує духовні прагнення, ідеали, принципи, норми моральності зі стимулами й причинами людської діяльності, що перетворюються на інтереси, а останні стають цінностями [102, с. 15]. Своєю чергою, трансформуючись у професійні цінності, майбутній фахівець має володіти морально-етичними (справедливість, відповідальність, моральність), соціальними (гуманізм, демократизм, чесність, емпатія, відкритість), креативними якостями (творчі, комунікативні, вміння вербалізувати почуте, побачене, здатність до перцепції, аналізу), адекватністю і конгруентністю (від лат. *congruentia* – відповідність, сумісність) спілкування, діалектичністю свідомості, гнучкістю мислення [63].

У цьому розумінні культурологічна спрямованість майбутніх учителів

початкової школи в якості стимулів і першопричин розгортається у площині культурологічних потреб, які трансформуються в інтереси, а ступінь їх стійкості й тривалості дозволяє усвідомити їх як цінності: особистісні, загальнолюдські, культурологічні, професійні (культурологічна готовність). Згідно з класичним положенням про те, що джерелом розвитку будь-якого мотиву є процес колективного створення матеріальних і духовних цінностей, властивих певному суспільству, об'єктивні цінності, інтереси й ідеали у випадку їх інтеріоризації особистістю можуть набути рушійної сили й стати реально дієвими й спонукальними мотивами [78].

У контексті оволодіння особистістю культурологічною компетентністю загальнолюдські, загальнокультурні цінності (цінності, інтереси й ідеали) під час культурологічної діяльності трансформуються в психологічній сфері особистості в якості особистісних цінностей, які в поєднанні з мотиваційними механізмами й подальшим їх відтворенням слугують важливим фактором культурологічної взаємодії людей. У зв'язку із цим набувають значущості ціннісні орієнтації і їх причиново-наслідкове походження і співіснування з мотиваційною сферою особистості. Тому в утворенні культурологічних цінностей первинну роль відіграє створення культурологічно орієнтованих стимулів, без чого неможливо забезпечити відповідний рівень культурологічних потреб.

Водночас прогресивний вплив культурологічних цінностей на мотиваційну сферу майбутніх учителів початкової школи через призму ціннісного свідомого сприйняття дійсності породжує культурологічно орієнтовану мотивацію дій і вчинків, що базуються на культурологічній готовності (психологічна, знаннєва, діяльнісна, поведінкова), які доповнюють і збагачують відповідні потреби й інтереси [102]. Такий зворотний зв'язок цих психологічних явищ свідчить про їх взаємозумовленість і інтегративний характер.

Отже, мотиваційно-ціннісний механізм культурологічної компетентності є динамічною й інтегративною системою, яка зумовлена конкретними актами культурологічної готовності і є внутрішньоособистісним елементом

культурологічної компетентності. Тому включення до змісту навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи культурологічного складника на засадах ціннісно-свідомого ставлення особистості до опанування цієї властивості забезпечить мотиваційно-ціннісні передумови й підґрунтя для ефективного формування культурологічної обізнаності, культурологічної активності, культурологічної самодостатності.

Культурологічний зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є вагомою частиною останньої, що забезпечує розвиток у студентів культурологічної компетентності на основі інтеграції культурологічних знань у процес опанування студентами фахових дисциплін. Інтеграція – об'єднання загальноосвітніх, спеціальних навчальних дисциплін, усіх видів практичної діяльності в єдиний комплекс. Основи інтеграції навчальних дисциплін закладені передусім у їхньому змісті, відображаючи міжнаукові сфери знань, зв'язки, міждисциплінарну інтеграцію й слугують об'єднувальною частиною суміжних навчальних дисциплін [152, с. 88].

В. Курок узагальнює основні напрями інтеграції знань у педагогіці: використання наукових ідей, фактів і методів інших дисциплін у процесі розроблення педагогічних концепцій, теорій, підходів тощо; об'єднання зусиль різних наук для розв'язання спільних із педагогікою проблем; використання понять, термінів з інших наук для збагачення й поглиблення педагогічних явищ; синтез методологічних, теоретичних і методичних знань; уніфікація теоретичних і практичних знань; внутрішньопредметна інтеграція; біпредметна інтеграція; мультимедійна інтеграція (синтез компонентів трьох і більше дисциплін) [152, с. 89].

У контексті досліджуваної проблеми інтеграційна сутність цієї психолого-педагогічної умови зумовлюється міждисциплінарним і прикладним аспектами освітнього процесу за рахунок переорієнтації та збагачення змісту навчального контенту (навчальна діяльність, позанавчальна діяльність, самостійна робота, науково-дослідницька діяльність, виконання завдань педагогічних практик) змістом компонентів культурологічної компетентності й актуальних тенденцій

вищої педагогічної освіти на засадах ціннісно-свідомого ставлення студентів.

У зв'язку із цим заслуговує на увагу інтеграційний фактор розвитку ціннісно-свідомого ставлення студентів до оволодіння культурологічною компетентністю у ЗВО, яким є університетське освітнє середовище, власне культурологічно орієнтоване середовище: педагогічний склад факультету, студентські групи й неформальні студентські угруповання; навчально-методичне забезпечення і матеріальна, нормативно-регулятивна база (п. 3.4). Зазначимо, що водночас указані складники є зовнішніми чинниками, які впливають на усвідомлення власного сенсу культурологічної готовності, предметно-рефлексивного ставлення до культурологічної обізнаності, культурологічної активності, культурологічної моделі майбутньої професійної діяльності, без яких неможливий повноцінний і гармонійний процес здобуття вищої освіти, а отже, й розвиток культурологічної самодостатності особистості студента.

Ми поділяємо погляди П. Скляра на гуманістичну, особистісну орієнтацію професійної підготовки, яка забезпечує ціннісно-мотиваційну домінанту особистості, котра визначає спрямованість останньої, зокрема професійну. Учений відзначає ефективність педагогічної діяльності в умовах задіяння всього спектру позитивної мотивації. Пріоритетним має стати розвиток мотиваційної орієнтації студента на успішність навчальної діяльності, на її процес і результат [241, с. 101].

Узагальнюючи наведену вище характеристику мотиваційно-ціннісної сфери особистості, на наш погляд, варте уваги твердження С. Дьякова щодо інтегративного рівня ціннісно-сміслового осередку мотиваційної сфери особистості, яка визначає форми й способи активності. Згідно з думкою автора інваріанти досвіду особистості утворюють систему мотиваційно-ціннісних орієнтацій, які є чинниками «самостійної активності» особистості [33]. Отже, формування мотиваційно-ціннісних детермінант культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи доцільно проводити в контексті актуальної для них багатоаспектної навчальної діяльності, яка

містить мотиваційну й ціннісно-сміслову навантаженість культурологічної готовності.

Мотивоване культурологічно інтегроване навчання, міжпредметні зв'язки, інтеграція знань, переорієнтація змісту освіти в напрямі професійно важливих завдань сприяють формуванню цілісного професійного світогляду й культурологічної самодостатності майбутніх фахівців, забезпечують різноплановість і високий рівень культури як складного інтегративного утворення.

Упровадження цієї психолого-педагогічної умови передбачає створення механізмів доповнення, або підсилення культурологічного потенціалу дисциплін професійного циклу (фахові методики, що забезпечують освітні галузі початкової освіти) шляхом застосування відповідного методичного супроводу (додаток Г) у процесі формування досліджуваної здатності й забезпечує культурологічний поступ майбутніх учителів початкової школи.

*Системне опанування особистістю культурологічних знань, умінь й навичок.* Сутність цієї психолого-педагогічної умови полягає в тому, що забезпечення позитивного мотиваційно-ціннісного механізму культурологічної готовності майбутніх учителів початкової школи до культурологічної активності й самодостатності має бути спрямоване на системно-комплексне подолання нерозуміння студентами значущості культурологічної обізнаності, закріплення внутрішньої мотивації до оволодіння культурологічними знаннями й уміннями, пізнавального інтересу як провідного імпульсу когнітивних процесів формування культурологічної компетентності. Варто відзначити, що *принцип цілісності, неперервності й системності формування культурологічної компетентності* регламентує впровадження цієї психолого-педагогічної умови в освітній процес. Саме інтерес до збагачення інтелектуального культурологічного багажу є найбільшим стимулом для набуття знань, розвитку пізнавальної діяльності й усвідомлення важливості рефлексивної позиції в особистісному і професійному вдосконаленні.

Науково-теоретичні основи культурологічної компетентності становлять

знання про її сутність і структуру, від рівня засвоєння яких залежить успішне оволодіння останньою, усвідомлене розв'язання культурологічних проблем у майбутній професійно-педагогічній діяльності; ціннісне прийняття соціальної значущості досліджуваної компетентності, прийняття й осмислення вимог до культурологічного складника педагогічної професії й формування оцінних суджень про власну особистість як представника і носія культури; самовдосконалення характеристик, що моделюють професійність майбутнього вчителя початкової школи в культурологічній системі координат.

У цьому контексті знання набувають практичних ознак, зокрема, знання про форми, методи, засоби актуалізації культурологічної компетентності, особливості аналізу її ефективності й значущості для майбутньої професійно-педагогічної діяльності [110]. У зв'язку із цим ми спираємося на висновки С. Гончаренка про те, що знання як особлива форма відображення дійсності виражаються в поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях і повинні характеризуватися систематичністю, усвідомленістю й осмисленістю [51].

Вищевказані позиції характеризують процес оволодіння особистістю культурологічними знаннями, вміннями, навичками як багатоступеневу систему, що водночас є неперервним опануванням комплексу культурологічних характеристик. У цьому сенсі М. Фіцула структурує розвиток сучасного спеціаліста у ЗВО як поетапне сходження: інтуїтивний – на якому студенти аналізують комплекс професійних умінь і професійних проблем і розв'язують їх інтуїтивно, без пояснення; репродуктивний – який у своєму контексті містить рішення професійних завдань, не виходячи за межі регламентованих інструкцій і правил, слідуючи настановам, шаблонам, стандартам; репродуктивно-творчий, сутністю якого є самостійно-задовільне розв'язання типових проблем, але поряд із цим студент важко орієнтується в складних ситуаціях; творчо-репродуктивний, площина якого заповнюється достатньо сформованою системою знань, умінь, навичок, що дають змогу успішно виконувати професійні функції, але водночас у змінених ситуаціях студенти не шукають оригінальних способів розв'язання завдань; творчий – найвищий рівень



розвитку фахових умінь і навичок, досягнувши якого студенти виявляють виражену професійну спрямованість, добре розвинені професійні вміння [277].

Оволодіння майбутніми вчителями системою культурологічних знань і умінь є фундаментом, базовим підґрунтям культурологічної діяльності, сприяючи усвідомленню категоріального апарату, інтегративності й комплексності культурологічної компетентності, усвідомленню її ролі й місця як підсистеми в цілісній системі професійної підготовки.

Для організації системної освітньої роботи щодо оволодіння комплексом культурологічних знань, умінь і навичок необхідно передбачити комплекс відповідних заходів, спрямованих на ефективність процесу таким чином, щоб їх зміст, форми і методи сприяли усвідомленню майбутніми вчителями необхідності, значущості й цінності оволодіння культурологічним інструментарієм для майбутньої професійно-культурологічної діяльності.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи слід також розглядати як комплекс, що має забезпечити взаємозв'язок дисциплін кожного циклу й бути спрямованим на фахове становлення особистості як підсистеми системи професійного розвитку студентів, забезпечувати ґрунтовний системний культурологічний розвиток майбутнього спеціаліста.

Як свідчить практика, освітній процес спрямований до цього часу, на жаль, лише на вузькопредметну розрізнену підготовку майбутніх учителів, залишав осторонь невиявлений і нереалізований культурологічний потенціал навчальних дисциплін. У цьому контексті культурологічні знання й уміння мають забезпечити розуміння й осмислення феноменів культури, їх ролі в людській життєдіяльності, володіння способами освоєння, присвоєння, збереження і передавання соціокультурного досвіду, базисних цінностей культури, оцінювання досягнень культури в історичному й цивілізованому напрямках їх розвитку, здатність до діалогу як способу ставлення до культурних феноменів, набуття досвіду освоєння національно-культурних здобутків [105].

У світлі досліджуваної проблеми якісним показником культурологічного пізнання є глибина філософських, загальнонаукових, загальнокультурних і

професійно орієнтованих знань. У контексті культурологічної компетентності майбутнього фахівця – це постійний пошук нової культурологічної інформації, розроблення новітніх методів репрезентації й активізації культурологічного матеріалу з метою його повноцінного транслювання в освітньому середовищі ЗВО й закладів середньої освіти під час проходження педагогічної практики.

Отже, усвідомлення, осмислення й опанування майбутніми вчителями системи знань щодо культурологічної компетентності й набуття ними вмінь її актуалізації в контексті вимог до професійно-педагогічної діяльності вчителя початкової школи й особистісних якостей можуть, на наш погляд, забезпечити системне, комплексне оволодіння майбутніми фахівцями культурологічним інструментарієм [33].

Зазначимо, що з метою цілісного формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи впровадження психолого-педагогічної умови щодо забезпечення системного оволодіння майбутніми вчителями відповідними знаннями, вміннями і навичками вимагає добору і застосування відповідного методичного інструментарію (додаток Г).

*Залучення особистості до активного оволодіння культурологічним досвідом реалізації культурологічних знань і вмінь у суб'єкт-суб'єктному вимірі.*

Актуальність зазначеної психолого-педагогічної умови детермінована фундаментальними положеннями про те, що тільки діяльність є універсальною формою функціонування особистості (О. Леонт'єв [160], О. Малхазов [175] та ін.), сприяючи актуалізації культурологічних знань, які стають критеріальними для усвідомлення практичної професійно-педагогічної діяльності в культурологічному аспекті. У цьому випадку реалізація *принципу суб'єктивно-діалогічної культурологічної взаємодії* – це організація відкритої системи, що передбачає обов'язкову взаємодію всіх суб'єктів на різних рівнях у «діалоговому режимі».

Як свідчить власний викладацький досвід, залучення студентів до культурологічної діяльності за допомогою доцільного добору й поєднання

традиційних форм і методів із інноваційними стимулюють їхню активність до усвідомлення й оволодіння структурними компонентами культурологічної компетентності, сприяючи оволодінню культурологічним досвідом її успішної реалізації. Послідовне й системне формування базових компонентів досліджуваного явища нижчого порядку (п. 1.3) (культурологічна спрямованість, готовність і обізнаність) активізує потребу й інтерес майбутніх учителів початкової школи до активних їх проявів у культурологічному аспекті (комунікативна сфера реалізації, національно орієнтована сфера реалізації, мистецько-творча сфера) реалізації здобутого потенціалу.

Процес опанування майбутніми вчителями сукупності культурологічних знань, вмінь і досвіду їх практичного застосування зумовлює залучення студентів до активної культурологічної діяльності в площині створення оптимальних умов засвоєння загальнолюдської і національної культури, усвідомлення і самореалізації особистістю власних культурних потреб, інтересів і здібностей. Тому освітній процес має бути культурологічно спрямованим, орієнтованим на культурний розвиток особистості, набуття нею досвіду культурної поведінки, надання їй педагогічної допомоги й підтримки в культурній самоідентифікації і самореалізації культуротворчого потенціалу [183].

Одним із дієвих засобів у цьому контексті є створення навчальних ситуацій, які доцільно використовувати у процесі як навчальної, так і позанавчальної діяльності. Спеціально змодельовані ситуації спонукають до конкретної культуротворчої діяльності й подальшого усвідомлення особистістю мотивації, яка сприяє формуванню й розвитку соціально-перцептивних здібностей майбутніх учителів [284].

Відповідно до зазначеного вище, позитивний результат в оволодінні майбутніми вчителями культурологічним досвідом, усвідомлення його значущості в майбутній професійній діяльності досягається культурологічною активністю. У педагогічній взаємодії культурологічна активність – це трансляція культурологічної поведінки, культуро-творчої міжособистісної

взаємодії на суб'єкт-суб'єктних засадах, реалізація культурологічних навичок у груповій взаємодії за принципами партнерства, коли студент визнається викладачем не об'єктом виховного впливу, а суб'єктом самовиховання [296]. При цьому важливо застосовувати в освітньому процесі комунікативні техніки, ураховуючи культурні й особистісні відмінності співрозмовників із метою формування в них здатності усвідомлювати цінність співіснування людей у полікультурному соціумі.

Наряду з цим формування здатності до усвідомленої, конструктивної й культурологічної комунікативної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу відбувається згідно з позиціями суб'єктивно-діалогічної організації культурологічної взаємодії у комунікативній, національно орієнтованій і мистецько-творчій сферах діяльності студентів.

Така позиція зумовлюється інтеграцією навчального і виховного процесів, відповідно до якої викладач ЗВО є суб'єктом гуманістичного виховання студентів і відповідає певним вимогам, а саме: потребам і здатностям до активної та різнобічної професійної і спеціально-культурної діяльності; бути тактовним, терплячим і терпимим у стосунках зі студентами, готовим сприймати й підтримувати їх; усвідомлювати своєрідність і відносність автономності саморозвитку особистості; уміти забезпечити внутрішньогрупове й міжгрупове спілкування; знати особливості психічного розвитку студентів і прагнути разом з ними створювати умови, необхідні для самовдосконалення [33].

Домінування діяльнісного аспекту у формуванні культурологічної компетентності без урахування особистісного, в тому числі й культурологічного потенціалу студентів, небезпечне своїм результатом – формалізмом, відсутністю ініціативності, креативності [231].

У ході дослідження з'ясувалося, що повноцінне формування всіх складників культурологічної компетентності можливе лише в колективній публічній мистецько-творчій діяльності. Як зазначає В. Буданов, «колективна творчість гармонізує середовище, де виграють і сильні, і слабкі студенти. Для

того, хто опинився в цьому середовищі, яке породжує і підкріплює творчу поведінку, створюється оптимальне поєднання умов, достатніх для самоактуалізації його як творця» [26, с. 178]. З огляду на це методи колективної творчої діяльності інтегрованого характеру (музичне мистецтво, образотворче мистецтво, театральне мистецтво, декоративно-прикладне мистецтво) мають стати доміантними з метою фокусування реалізації культурологічних компонентів майбутніх учителів початкової школи в інтерактивній площині.

Цілеспрямовано створені обставини активного оволодіння культурологічним досвідом реалізації культурологічних знань і вмінь у суб'єкт-суб'єктному вимірі, спрямовані на формування компонента культурологічної активності й стимулювання механізмів діяльнісно-операційної сфери особистості в площині створення інтерактивного практичного поля реалізації студентами здобутого культурологічного досвіду шляхом формування низки здатностей: здійснювати культурологічний аналіз соціальних, педагогічних і культурологічних явищ у процесі розв'язання педагогічних завдань; аналізувати культурологічний розвиток особистості молодшого школяра з подальшим його врахуванням у плануванні й реалізації власної діяльності; удосконалювати навички професійного спілкування на засадах культурологічних норм і принципів; використання набутих знань світової й національної культури в практичній діяльності [77; 121; 204].

*Забезпечення рефлексивної активності з метою самовдосконалення в контексті культурологічної компетентності.*

Створення відповідних обставин із метою ефективного формування культурологічної компетентності у контексті зазначеної вище психолого-педагогічної умови регламентується *принципом рефлексивної спрямованості культурологічної компетентності*. Принцип рефлексивної спрямованості передбачає таку організацію процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, при якій розвивається здатність до самоаналізу, контролю й адекватного оцінювання рівня своєї культурологічної компетентності, систематичного усвідомлення власних культурологічних дій,

що сприяє саморегуляції навчальної діяльності майбутніх педагогів і є фактором оптимізації процесу формування педагогічного явища. Рефлексія має забезпечити формування навичок саморозвитку, самовдосконалення, що є елементами культурологічної самодостатності майбутніх педагогів, і закласти майбутньому спеціалісту потребу й здатність самовдосконалюватись протягом усього професійного життя.

В обґрунтуванні визначеної психолого-педагогічної умови спираємося на такі положення: рефлексивність є професійно важливою якістю особистості вчителя початкової школи (М. Оліяр [196], І. Шумілова [298]); найважливішою рисою рефлексивності є характерні для неї організаційно-координаційні властивості особистісних якостей когнітивного спектру [119]; недостатня сформованість педагогічної рефлексії робить учителя вразливим і залежним від зовнішніх чинників, обставин, факторів і гальмує ініціативність, що призводить до «псевдодіяльності» [15]; збагачення практичного досвіду є недостатньою умовою професійного зростання і не забезпечує формування здатностей особистості до критичного осмислення власних учинків; саморозвиток і самопізнання вчителя на особистісно-професійному рівні є як обов'язковими передумовами, так і базовими складниками рефлексії; рефлексія як психологічне явище має усвідомлюватись особистістю, щоб ефективно й цілеспрямовано піддавати її організації і самоорганізації (Б. Вульфов).

Хоча наявність досвіду педагогічної діяльності вчителів і впливає на формування рефлексії, але рівень і динаміка її актуалізації залежать, на наш погляд, від багатьох чинників, серед яких: мотивація вчителя на особистісно-професійний розвиток, потреба в збагаченні ціннісних орієнтирів, генерування вольових актів у заданому напрямі, термін культурологічного досвіду, професійні характеристики особистості [232].

Важливого значення для ефективного формування культурологічної самодостатності набуває цілеспрямована актуалізація процесів рефлексивності особистості як чинника здобуття культурологічного досвіду. Це стає еквівалентом культурологічної компетентності й свідченням високого рівня

професіоналізму загалом. Та при цьому систематичне й періодичне самооцінювання власної культурологічної самодостатності (рефлексивний критерій прояву) впливає на свідомий самостійний аналіз усіх компонентів культурологічної компетентності (спрямованості, готовності, обізнаності, активності) й пошук нових, ефективних форм, методів і засобів підвищення якості професійно-педагогічної діяльності в культурологічному вимірі.

Процес рефлексії («погляд у себе») – це порівняння наявного культурологічного досвіду з новими цілями й завданнями професійної підготовки, а результатом є здатність самостійно окреслювати засоби самовдосконалення й визначати шляхи розширення діапазону власного культурологічного й професійного саморозвитку, що врегульовується ідентифікацією наявного професійного багажу й зіставленням із новими освітніми й соціальними запитами й розбудовою культурологічного і професійного образу «Я» і «Я – концепції».

Студент як майбутній фахівець у процесі професійної підготовки усвідомлено має сприймати власні індивідуальні якості, в тому числі культурологічні, об'єктивно їх аналізувати й прагнути до саморозвитку, самовдосконалення з опертям на компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, синергетичний, суб'єктно-діяльнісний, професіографічний, етнорегіональний підходи до формування й розвитку культурологічної компетентності.

Отже, сутністю цієї психолого-педагогічної умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є актуалізація сприйняття й усвідомлення студентом особистісного сенсу освоєння культурологічних знань у професійному полі на засадах критичного ставлення до себе, самооцінювання власних можливостей (актуальне «Я»), уявлення про свої можливості в майбутньому (потенційне «Я»), що можуть розвиватися або згасати [201].

Реалізації цієї психолого-педагогічної умови сприяє задіяння інструментарію психокорекційного типу з метою досягнення й підтримання в

студентів високої психічної, духовної і фізичної форми за допомогою спрямованого уявного зосередження на внутрішніх станах, роздумах щодо власних дій, способів діяльності і стилів комунікації, актуалізації здатності до самовдосконалення в професійно-педагогічній діяльності на позиціях культурологічної самодостатності (додаток Г).

У зв'язку із цим формування культурологічної самодостатності як компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи доцільно здійснювати шляхом стимулювання різних типів рефлексії. Згідно з критеріально-показниковими зв'язками досліджуваного явища виокремлюємо такі типи рефлексії студентів у процесі опанування культурологічно компетентності: емоційно-вольова, мотиваційно-ціннісна, когнітивна, діяльнісно-операційна [216].

Відтак, формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи шляхом реалізації цієї психолого-педагогічної умови передбачає насамперед спрямування Я-зусиль студентів на самопізнання, актуалізацію внутрішніх особистісних ресурсів і потенційних здатностей, підвищення особистісної компетентності, розвиток упевненості в собі, відповідальності, цілеспрямованості, витримки, самовладання, набуття досвіду конструктивного розв'язання життєвих проблем.

Отже, виходячи із зазначеного вище, розглядаємо психолого-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці як комплекс обставин, цілеспрямовано створених у межах культурологічно орієнтованого середовища ЗВО, що сприяють ефективному й результативному формуванню культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, розвитку навичок її реалізації в комунікативній сфері, накопиченню культурологічного досвіду в національно орієнтованому напрямі, збагаченню культурологічного багажу мистецько-творчої активності.



### Висновки до третього розділу

У розділі здійснено узагальнення методологічних основ формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці, які мають застосовуватись шляхом реалізації комплексу підходів. Зокрема, *компетентнісний підхід* конкретизує формування досліджуваної компетентності як здатності відтворювати, самостійно збагачувати культурологічний досвід у професійному полі на продуктивному рівні; *культурологічний підхід* визначає стратегію і тактику вдосконалення особистісно-професійного рівня майбутнього фахівця в контексті інтеграції культури; *аксіологічний підхід* спрямований на формування здатності усвідомлювати й сприймати особистісні, професійні й культурологічні цінності через призму культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності, активності й самодостатності; *синергетичний підхід* актуалізує стимулювальну й розвивальну місії культури у відкритій міждисциплінарній системі діалогічної взаємодії культурологічного саморозкриття й самовдосконалення; *суб'єктно-діяльнісний підхід* передбачає забезпечення відповідних умов опанування особистістю культурологічного потенціалу й досвіду на засадах людиноцентризму й студентоцентризму; *професіографічний підхід* полягає в інтеграції компонентів досліджуваного феномену (спрямованість, готовність, обізнаність, активність, самодостатність) у професіограму вчителя початкової школи; *етнорегіональний підхід* спрямований на виховання особистості майбутнього вчителя початкової школи як представника національної, регіональної, світової культури.

Розкрито авторську концепцію культурологічно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, яка спрямована на системне формування знань, умінь, навичок, здатностей, потреб і мотивів самовдосконалення особистісно-професійних якостей майбутніх учителів початкової школи з огляду на авторське потрактування культурологічної компетентності, її специфічні закономірності та принципи формування.

Методико-технологічне наповнення концепції визначається наступністю і

сукупністю базових положень і принципів організації дослідження, спрямованих на оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах створення культурологічно орієнтованого середовища, функціонування якого забезпечується впровадженням комплексу форм, методів, засобів і технологій цілеспрямованого формування культурологічної компетентності в особливих психолого-педагогічних обставинах. Верифікація положень авторської концепції здійснюється відповідно до обраних критеріїв, показників і рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У розділі відповідно до *стратегічної мети* авторської системи – вдосконалення професійної підготовки фахівців у контексті гармонійного розвитку особистості, яка здатна самореалізовуватись у професійно-педагогічній діяльності згідно із законами, нормами, принципами, ідеалами культурологічних цінностей на компетентісно-продуктивному рівні – розроблено *систему формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці як узгодження процесів формування культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності, активності, самодостатності, які представлені системою відповідних знань, умінь, навичок (здатностей) із дидактичними, розвивальними й виховними завданнями, цілями й метою професійної підготовки фахівців у навчальній, позанавчальній, самостійній, науково-дослідницькій діяльності та під час виконання програм педагогічних практик за комунікативною, національно орієнтованою, мистецько-творчою сферами діяльності.*

Для впорядкування системних зв'язків концептуальних, функціональних і процесуальних площин цілеспрямованого культурологічного впливу на особистість в умовах професійної підготовки розроблено *структурно-функціональну модель системи формування досліджуваної компетентності*, яка унаочнює перебіг культурологічно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи і утворює цілісний конструкт блоків-підсистем: *концептуально-цільового* (мета, завдання, методологічні підходи,

закономірності, принципи), *змістово-організаційного* (структурні компоненти досліджуваного явища й компоненти змісту його формування, культурологічно орієнтоване середовище, психолого-педагогічні умови та етапи формування) і *діагностико-результативного* (критерії, показники й рівні сформованості досліджуваної компетентності).

На позиціях мотивованого й зацікавленого ставлення здобувачів вищої освіти до особистісно-професійних і культурологічних характеристик, які набувають значущості на засадах педагогічного співробітництва, уточнено *сутність функціонування культурологічно орієнтованого середовища* як динамічного, відкритого процесу інноваційного характеру, який розвивається відповідно до суспільних запитів на підготовку культурологічно компетентних учителів початкової школи, характеризується єдністю і цілісністю, поєднує колективний та індивідуальний культурологічний досвід суб'єктів педагогічної взаємодії й забезпечує цілеспрямоване формування досліджуваного феномену.

Визначено *мету, функції і структуру культурологічно орієнтованого середовища* в єдності суб'єктивного, аксіологічно-змістового, нормативно-регулятивного, управлінсько-діяльнісного та інфраструктурного компонентів.

За результатами експертного оцінювання і детального аналізу запропонованого переліку психолого-педагогічних умов визначено, обґрунтовано й модифіковано ті, які є найбільш значущими: *забезпечення позитивного сприйняття й усвідомлення особистістю культурологічних і професійних цінностей у процесі культурологічного становлення; включення до змісту навчальних дисциплін професійної підготовки культурологічного складника на засадах ціннісно-свідомого ставлення особистості; системне опанування особистістю культурологічних знань, умінь й навичок; залучення особистості до активного оволодіння культурологічним досвідом реалізації культурологічних знань і вмінь у суб'єкт-суб'єктному вимірі; забезпечення рефлексивної активності особистості з метою самовдосконалення в контексті культурологічної компетентності.*

### Список використаних джерел

1. Абрамович С., Тілло М., Чікарькова М. Культурологія: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 351 с.
2. Алешина С. Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2003. 171 с.
3. Амонашвили Ш. А. Школа жизни. Москва: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2000. 144 с.
4. Ананьин С. Эстетическое воспитание. *Путь просвещения*. 1922. № 2. С. 89–105.
5. Андреев В. И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития: 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2006. 608 с.
6. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва: Политиздат, 1980. 368 с.
7. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. Москва: Педагогика, 1982. 203 с.
8. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. Киев; Донецк: ДНУ, 1993. 32 с.
9. Барбаришин М. Современные социологические подходы в изучении этничности. *Социально-гуманитарные знания*. 2005. № 4. С. 167–181.
10. Басов М. Я. Воля как предмет функциональной психологии. Методика психологических наблюдений над детьми / отв. ред. Е. В. Левченко. Санкт-Петербург: Алетейя, 2007. 544 с.
11. Батечко Н. Методологія освітології: синергетичний аспект. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 1–2 (16–17). С. 1–13.
12. Белкин А. С., Силина С. Н. Профессиографический мониторинг подготовки специалиста в системе высшего педагогического образования. Шадринск: Изд-во ШГПИ, 1999. Вып. 4. 66 с.
13. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж:

Изд-во Воронежского ун-та, 1977. 304 с.

14. Библер В. С. Культура. Диалог культур. *Вопросы философии*. 1989. № 6. С. 31–41.

15. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.

16. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*. 1999. № 4. С. 37–40.

17. Бойчук Ю. Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів вищих навчальних закладів. *Вісник НТУУ «КПІ». Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць*. 2009. № 3. С. 121–127.

18. Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2010. 456 с.

19. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 11–17.

20. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Кривий Ріг, 2001. 238 с.

21. Браніцька Т. Р. Конфліктологічна культура фахівців соціономічних професій: технологія формування: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. 464 с.

22. Браславська О. В., Рожі І. Г. Компетентнісний підхід – сучасна платформа модернізації професійної підготовки майбутніх учителів. *Четверта міжнародна науково-практична конференція «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи»* (м. Умань 11–12 жовтня 2018 р.). Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. С. 17–20.

23. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 1–2

(46–47). С. 11–17.

24. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. Москва–Воронеж, 1996. 392 с.

25. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеоклассической науке и в образовании. Москва: ЛКН, 2008. 285 с.

26. Буданов В. Г. Синергетика коммуникативных сценариев. Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания / ред.: Л. П. Киященко, П. Д. Тищенко. Москва: Прогресс-традиция, 2004. С. 444–461.

27. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления. Будущее России в зеркале синергетики / под ред. Г. Г. Малинецкого. Москва: КомКнига, 2006. С. 169–179.

28. Буйнова Л. Методика і результати вивчення мотиваційної сфери студентів технічного університету. *Вища освіта України*. 2002. № 1. С. 65–70.

29. Быков А. В., Шульга Т. И. Становление волевой регуляции в онтогенезе: учеб. пособ. Москва: Изд-во УРАО, 1999. 168 с.

30. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел.; з дод., допов. та CD. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.

31. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова від А до Я / уклад.: А. П. Загнітко, І. А. Щукіна. Донецьк: Бао, 2008. 704 с.

32. Величко Л. Синергетичні характеристики навчального процесу. *Біологія і хімія в школі*. 2006. № 3. С. 9–10.

33. Винер Н. Творец и робот: Обсуждение некоторых проблем, в которых кибернетика сталкивается с религией. Москва: Прогресс, 1966. 104 с.

34. Виштак О. В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов. *Социологические исследования*. 2003. № 2. С. 135–138.

35. Вінник Т. О. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2016. № 8 (4). С. 58–62.

36. Вітвицька С. С. Професіографічний підхід у підготовці майбутніх магістрів освіти в контексті інформаційно-комунікаційних технологій. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Рута, 2016. С. 192–222.

37. Волинець К. І. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в умовах неперервності педагогічної освіти в університеті. *Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: теорія і практика: монографія* / упоряд.: К. І. Волинець, Т. І. Люріна, О. Я. Митник; за заг. ред. К. І. Волинець. Київ, 2012. С. 7–27.

38. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. 500 с.

39. Вязова Р. В. Від етносу до етнічності. *Гуманітарний вісник ЗДА. Запоріжжя*, 2006. Вип. 26. С. 158–164.

40. Габа І. М. Експертиза як спосіб оцінки інноваційного потенціалу освітнього середовища ВНЗ. *Актуальні проблеми психології*. 2014. Т. 7. Вип. 36. С. 121–131.

41. Гейзенберг В. Физика и философия. Часть и целое. Москва, 1989.

42. Геня Б. О. Аксіологічний підхід як основа деонтологічних досліджень. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Вип. 6–1(1). С. 9–11.

43. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. Київ: Вища школа, 1986. 200 с.

44. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

45. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.

46. Голованова Н. Ф. Подходи к воспитанию в современной отечественной педагогике. *Педагогика*. 2007. № 10. С. 38–47.

47. Гомонюк О. Гуманістичне освітнє середовище – провідна умова

формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога. *Вісник Львів. ун-ту. Серія: Педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 160–168.

48. Гомонюк О. М. Моделювання професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога. *Проблеми становлення та самореалізації творчої особистості майбутніх фахівців гуманітарного спрямування: зміст, форми та методи підготовки*: матеріали всеук. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 14–15 травня 2010 р.). Хмельницький: ХНУ, 2010. С. 21–23.

49. Гончаренко С. У. ...І насамперед – прикладна наука. Хмельницький: ХГПІ, 2003. 20 с.

50. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Либідь, 1997. 374с.

51. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.

52. Горбатенко В. П. Юридична енциклопедія: у 6 т. / ред. кол. Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) та ін. Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1998. 2004 с.

53. Горбатюк С. Є. Теорія цінностей як методологічна основа аксіології соціогуманітарної безпеки. *Вісник НАДУ при Президентові України. Серія: Державне управління*. 2016. № 4. С. 20–30.

54. Горбенко С. С. Розвиток ідей гуманістичного виховання учнів засобами музики (XX – поч. XXI ст.): монографія. Київ: Кафедра, 2015. 407 с.

55. Горбулін В. П., Качинський А. Б. Стратегія національної безпеки України в аксіологічному вимірі: від «суспільства ризику» до громадянського суспільства. *Стратегічна панорама*. 2005. № 2. С. 13–27.

56. Горлова В. М. Українська національна ідентичність: компаративний аналіз націоналістичних дискурсів: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.12. Харків, 2005. 21 с.

57. Государственное управление в сфере национальной безопасности:



словарь-справочник / сост.: Г. П. Сытник, В. И. Абрамов, В. Ф. Смолянюк и др.; под общ. ред. Г. П. Сытника. Киев: НАДУ, 2012. 496 с.

58. Гречаник Н. І. Аксіологічні основи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Dynamics of the development of world science: матеріали XI міжнародної наук.-практ. конф. (Vancouver, July 8–10, 2020)*. Vancouver, Canada. 2020. P. 223–234.

59. Гречаник Н. І. Етнорегіональні засади у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71. С. 7–12.

60. Гречаник Н. І. Закономірності формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31. Т. 2. С. 115–120.

61. Гречаник Н. І. Компетентнісний підхід у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2020. Вип. 2 (191). С. 20–26.

62. Гречаник Н. І. Культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи: принципи формування. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 1 (34). С. 113–120.

63. Гречаник Н. І. Культурологічний підхід підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітньому просторі вищої школи. *Молодь і ринок*. 2020. Вип. 1 (180). С. 56–61.

64. Гречаник Н. І. Методологічне обґрунтування формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Дослідження різних напрямів і розвитку психології та педагогіки: матеріали міжнародної наук. конф. (Одеса, 19–20 червня 2020 р.)*. Одеса, 2020. С. 68–72.

65. Гречаник Н. І. Обґрунтування моделі системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у

професійній підготовці. *Colloquium-journal*. 2020. №16 (68). Część 3. P. 30–37

66. Гречаник Н. І. Особливості створення культурологічно орієнтованого середовища в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. VIII (91), Issue: 227. P.16–20.

67. Гречаник Н. І. Психолого-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Молодий вчений*. 2020. Вип. 5 (81). С. 75–80.

68. Гречаник Н. І. Теоретичні основи культурологічно-орієнтованого середовища формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Pedagogy in modern conditions: collective monograph / Bartienieva I., Nozdrova O. etc. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 2020. 329 p.*

69. Гречаник Н. І. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи: діяльнісний підхід. *Молодий вчений*. 2020. № 2 (78). С. 104–108.

70. Гречаник Н. І. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи: професіографічний підхід. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. Вип. 6 (93). С. 83–99.

71. Гречаник Н. І. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи: синергетичний контекст. *Perspectives of world science and education: матеріали Х міжнародної наук.-практ. конф. (Osaka, 17–19 червня 2020 р.)*. Осака, Японія, 2020. P. 201–211.

72. Гречаник Н. І. Щодо напрямів формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: матеріали міжнародної наук. конф. (м. Одеса, 7–8 серпня 2020 р.)*. Одеса, 2020. С. 57–61.

73. Гречаник Н. І., Пішун С. Г. Культурологічний аспект професійної підготовки майбутніх учителів: навч. посіб. для студентів вищих педагогічних

навчальних закладів. Суми: ФОП Баганець С. Г., 2018. 240 с.

74. Гриньова В. М. Педагогічна культура майбутнього вчителя. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи*: монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 234–251.

75. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків: Основа, 1998. 300 с.

76. Гриценко І. П. Етнокультурний стереотип як феномен культури: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.04. / Таврический национальный ун-т им. В. И. Вернадского. Сімферополь, 2004. 20 с.

77. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов / под ред П. Садохина. Москва: Альфа-М: ИНФРА-М, 2006. 288 с.

78. Губа Н., Кандиба М. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери сучасної студентської молоді. *Психологічні перспективи*. 2009. Вип. 13. С. 93–99.

79. Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период. Ленинград: Наука, 1990. 278 с.

80. Гуревич Р. С. Професійна спрямованість як принцип навчання у професійно-технічних навчальних закладах. *Професійно спрямоване навчання і виховання особистості*: зб. наук. праць / за ред. Г. П. Васяновича. Львів: ЛДУ БЖД, 2006. С. 49–63.

81. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: монографія. Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 410 с.

82. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность эффективность и неопределённость. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 21–26.

83. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87. Дата оновлення: 16.08.2019.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show> (дата звернення: 12.10.2019).

84. Деятельностный подход в психологии. URL: [dic.academic.ru](http://dic.academic.ru) (дата звернення: 15.12.2019).

85. Дмитренко Г. А., Олійник В. В., Ануфрієва О. Л. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів. Київ: ЦППО, 1996. 84 с.

86. Добронравова І. Філософія науки і синергетика освіти. *Вища освіта України*. 2003. № 2. С. 7–12.

87. Додонов Р. О. Соціально-філософський аналіз процесу формування та функціонування етноментальності: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Інститут філософії НАН України. Київ, 1999. 36 с.

88. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». Москва: ЮНЕСКО, 1997. 65 с.

89. Дорошенко Т. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів у контексті історії та теорії педагогіки: монографія. Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2015. 344 с.

90. Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога. Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. 187 с.

91. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень; АПН України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

92. Еріксон А., Пул Р. Шлях до вершини. Наукові поради про те, як досягнути професіоналізму. Київ: Наш формат, 2018. 45 с.

93. Етимологічний словник української мови: у 7 т. / редкол.: О. С. Мельничук (гол. ред.) та ін. Київ: Наукова думка, 1982.

94. Євтух В. Б. Етнічність: енциклопедичний довідник / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Центр етноглобалістики. Київ: Фенікс, 2012. 396 с.

95. Єльнікова Г. В. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / за ред.

Г. В. Сльникової. Київ–Чернівці: Книги – XXI, 2010. 460 с.

96. Ємельяненко Г. Д., Райда К. Ю., Шевченко С. Л. Цінності та постекзистенціалістське мислення: монографія. Київ, Полтава, Слов'янськ: Вид-во «Парапан», 2012. 149 с.

97. Єрмаков І. Г., Єрмаков Т. А. Феномен компетентності у просторі наукового знання. *Життєва компетентність особистості*. Київ, Богдана, 2003. С. 89–159.

98. Жеребило Т. В. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолінгвістика: словарь-справочник. Назрань: ООО «Пилигрим», 2011. 280 с.

99. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. посіб. / ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя: Центріон, 2005. 640 с.

100. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Москва: Академия, 2001. 208 с.

101. Загородній Ю. І., Митрофанов К. Г., Соколов О. В. Політична соціалізація студентської молоді в Україні: досвід, тенденції, проблеми. Київ: Генеза, 2004. 144 с.

102. Здравомислов А. Г. Потребы, интересы, ценности. Москва: Полит. видат., 1986. 222 с.

103. Зеер Є. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студентов вузов. Москва: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. 336 с.

104. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. URL: [http://www.bestreferat.ru/referat – 76663. Html](http://www.bestreferat.ru/referat-76663.html)

105. Зюзіна Т. О. Культурологічна підготовка студентів у вищих навчальних закладах: теоретико-методологічні засади змісту освіти: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. 384 с.

106. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № ?. С. 19–30.

107. Иванова Т. Культурологическая парадигма образования в концепции академика И. Зязюна. *Зеркало недели*. 2013. Вып. 8.

108. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–14.

109. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2002. 208 с.

110. Иванова Т. В. Культурологічний компонент у підготовці майбутнього педагога. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* / ред. В. О. Зайчук; М-во освіти і науки України; Наук.-метод. центр вищ. освіти. Київ, 2001. С. 34–38.

111. Историко-психологічна реконструкція психологічної думки в етнокультурному просторі України: монографія / В. Т. Куєвда, В. М. Летцев, В. Ф. Литовський, А. М. Маслюк, Ю. Т. Рождественський, В. В. Турбан, Л. А. Чепя, В. В. Шусть. Кіровоград, 2012. 258 с.

112. Кавалеров А. А. Цінність у соціокультурній трансформації: монографія. Одеса: Астропринт, 2001. 224 с.

113. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). Москва: Политиздат, 1974. 328 с.

114. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умова модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія / за наук. ред. О. В. Уваркіної. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 128 с.

115. Камалеєва А. Р. Научно-методическая система формирования основных естественнонаучных компетенций учащейся молодежи (на примере обучения предметам естественнонаучного цикла). Казань: ТГГПУ, 2011. 330 с.

116. Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Психотерапия и психокоррекция как методы психологической помощи. Прикладная военная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 480 с.

117. Карвасарский Б. Д. Психотерапия: учеб. для вузов. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 672 с.

118. Кармазін М. С. Між історією і політикою. Київ: ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2015. 560 с.

119. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее

диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

120. Карташова Л. А., Чхало О. М. Створення персонального навчального середовища: використовуємо відкритий WEB-інструментарій. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2017. № 5. С. 19–24.

121. Касьянов Д. Філософські засади гуманізації освітнього простору в умовах нанотехнологічного розвитку суспільства. *Вища освіта України*. 2012. № 2. С. 43–49.

122. Кинелев В. Г. Образование для информационного общества. URL: <http://oaji.net/articles/2017/774-1506921196> (дата звернення: 14.04.2018).

123. Климов Е. А. Психологическая подготовка к профессии, специальности. *Энциклопедия профессионального образования / под ред. С. Я. Батышева*. Москва: Ассоциация «Профессиональное образование» РАО, 1999. Т. 2. С. 432–439.

124. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Синергетическое мировидение. 3-е изд., доп. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 256 с.

125. Ковальчук В. В. Основы научных исследований: навч. посіб. Київ: Видавничий дім «Слово», 2009. 240 с.

126. Козаков В. М. Аксиологія державного управління: підручник. Київ: НАДУ, 2010. 256 с.

127. Козич І. В. Модель формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури. *Вісник ЗНУ: зб. наук. статей*. Запоріжжя: ЗНУ, 2008. № 1. С. 110–117.

128. Коляда М. Використання діяльнісного підходу при формуванні інформаційної культури майбутніх економістів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 1. С. 46–58.

129. Компетентнісний підхід в сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

130. Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти 2009: «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку» (ЮНЕСКО, Париж, 5–8

липня 2009 р.). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show> (дата звернення: 15.11.2018).

131. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление Москва: Центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.

132. Кондрусева В. Н. Антропологический кризис в контексте философии образования. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия: Философия. Культурология. Политология. Социология.* 2011. Т. 34 (63). № 3–4. С. 95–102.

133. Коновалова К. І. Аксіологічний підхід до формування професійної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2017. Вип. 144. С. 114–123.

134. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»: розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2017 року № 903-р. Дата оновлення: 17.04.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show> (дата звернення: 27.09.2019).

135. Концепція розвитку педагогічної освіти: наказ Міністерства освіти України від 16.07.2018 № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 03.09.2018).

136. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история. Москва: Изд-во УРАО, 2003. 256 с.

137. Косов А. М., Федоров А. А., Житницкий М. И. Психолого-педагогические основы системы управления качеством обучения и формирования профпригодности. Ленинград: ВВМУ, 1982. 193 с.

138. Костюшко Ю. О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2005. 20 с.

139. Кравченко-Дзондза О. Е. Компетентнісна парадигма підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал* / ред. кол.: Н. Примаченко (гол. ред.), Н. Скотна та ін. 2017.



№ 10 (153). С. 84–90.

140. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2007. 352 с.

141. Красовська О. О. Технології культурологічного підходу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III(21). Issue: 43.

142. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. 448 с.

143. Кремень В. Г. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2013. № 3. С. 3–19.

144. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е вид. Київ: Т-во «Знання» України, 2010. 520 с.

145. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці: підручник. Київ: КНЕУ, 2003. 367 с.

146. Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ: ТОВ Видавництво «Ленвіт», 2007. 356 с.

147. Кудрявцев И. К., Лебедев С. А. Синергетика как парадигма нелинейности. *Вопросы философии*. 2002. № 12. С. 55–63.

148. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая шк., 1990. 118 с.

149. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя тексты лекцій. Гомельск. гос. ун-т, каф. педагогики и психологии. Гомель: ГГУ, 1976. 57 с.

150. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 486 с.

151. Курганов С. Ю. Психологические проблемы ученого диалога. *Проблемы психологии*. 1988. № 2. С. 87–96.

152. Курок В. П. Міждисциплінарна інтеграція у педагогічних системах. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2015. № 1. С. 82–89.

153. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. Кіровоград: КДПУ, 2001. 348 с.

154. Кушнір В. А., Кушнір Г. А. Особливості підготовки сучасного спеціаліста у вищій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград, 2005. Вип. 63. С. 86–90.

155. Лактионова Е. Б. Модель психологической экспертизы образовательной среды и ее эмпирические показатели. *Психолого-педагогические исследования*. 2013. № 1. С. 1–13.

156. Ландсман В. А. Організація зовнішнього стандартизованого тестування навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 20 с.

157. Левенець М. В. Моделювання культурологічної освіти у сучасних вищих навчальних закладах. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2013. № 2. С. 83–86.

158. Левченко О. О. Психологічна педагогіка: теоретико-методологічні підвалини культури педагога в парадигмальній тріаді «Культура – Людиноцентризм – Дитиноцентризм». URL: <https://docs.google.com/document> (дата звернення: 15.12.2019).

159. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. Харків: ОВС, 2006. 496 с.

160. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании. URL: [www.school21.000.ru](http://www.school21.000.ru) (дата звернення: 25.12.2019).

161. Лернер И. Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва: Педагогика, 1983. С. 137–161.

162. Лефтеров В. О., Тимченко В. О. Психологічні детермінанти загибелі та

поранень працівників органів внутрішніх справ: монографія. Донецьк: ДВВС МВС України, 2002. 324 с.

163. Лисевич О. В. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх вчителів у діалогічних навчальних ситуаціях на заняттях вищої школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць. Кривий Ріг: Редакція КДПУ, 2010. Вип. 30. С. 178–181.

164. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю: монографія. Львів: Компанія «Манускрипт», 2011. 498 с.

165. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. Харків: ОВС, 2002. 400 с.

166. Локшина О. Моніторинг якості освіти: міжнародний досвід, національні перспективи та регіональне бачення. *Відкритий урок*. 2004. № 7–8. С. 58–62.

167. Лоос В. Г. Психологическая классификация профессий для целей профессиоальной ориентации школьников. *Вопросы психологии*. 1974. № 5. С. 121–129.

168. Луговий В. І. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України: у 5 т. Київ: Педагогічна думка, 2007. Т. 1. Теорія та історія педагогіки. С. 24–35.

169. Лук'янець В. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук та ін. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. 742 с.

170. Людиномірність гармонізації культурно-освітнього простору особистості: методологія, експертиза та психолого-педагогічні рецепції: монографія / за заг. ред. Т. С. Троїцької. Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2012. 378 с.

171. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. Санкт-Петербург: Изд-во «Образование–Культура», 1998. 344 с.

172. Макушин В. Г. Оценка влияния условий труда на его производительность и эффективность производства. Москва: НИИ труда, 1984. 63 с.

173. Малинецкий Г. Г. Математическое моделирование образовательных систем. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. Москва: Прогресс-Традиция, 2007. С. 328–345.

174. Малиношевський Р. В. Цілісне виховне середовище як соціально-педагогічний конструкт. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2010. Вип. 15. Ч. 1. С. 45–49.

175. Малхазов О. Р. Психологія праці: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 208 с.

176. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика: монографія. Івано-Франківськ: Симфонія форте; Полтава: Довкілля-К, 2009. 500 с.

177. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Промінь, 2006. 432 с.

178. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах. *Педагогічна газета*. 2001. № 12. С. 114–121.

179. Мирошниченко В. В. Профессиональная подготовка учителей в системе непрерывного педагогического образования на основе этнорегионального подхода. *Мир науки, культуры, образования*. 2015. № 6 (55). С. 104–107.

180. Мишанська Л. Л., Позднякова Л. В. Впровадження шкільного моніторингу. *Управління школою*. 2003. № 9. С. 14–21.

181. Музальов О. Культурологічна підготовка учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 1. С. 69–79.

182. Нагорна Л. П. Ідентичність етнічна. Енциклопедія історії України: у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. Інститут історії України НАН України. Київ: Наукова думка, 2005. Т. 3. С. 413–672 с.

183. Найдьонов І. Болонський процес: культурологічні парадигми. *Освіта і управління*. 2004. Т. 7. № 2. С. 60–66.

184. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / за заг. ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.

185. Національна доктрина розвитку освіти. *В. Кремень Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи)*. Київ: Грамота, 2003. 216 с.

186. Некрасов Н. Н. Региональная экономика: теория, проблемы, методы. Москва: Экономика, 1978. 344 с.

187. Несвірська Т. В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2012. 277 с.

188. Нікіщенко Ю. І. Етнологія та культурологія: спільні проблемні поля культуроцентричного світу. *Культурологія: Могилянська школа*: колективна монографія / наук. ред. та упоряд. М. А. Собуцький, Д. О. Король, Ю. В. Джулай; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія», каф. культурології. Київ: Олег Філюк, 2018. С. 205–234.

189. Нікора А. О. Методична підготовка майбутнього вчителя історії до формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етики: монографія. Миколаїв, 2012. 216 с.

190. Новая философская энциклопедия: в 4-х т. / под ред. В. С. Стёпина. Москва: Мысль, 2001. URL: <http://iph.ras.ru/elib> (дата звернення: 07.07. 2018).

191. Новий тлумачний словник української мови: в 4 т. Т. 3. Київ: Анонім, 2001. 774 с.

192. Новиков А. М. Основания педагогики: пособ. для авторов учебников и преподавателей. Москва: Изд-во «Эгвес», 2010. 208 с.

193. Норкіна О.Ф. Формування сучасного освітнього простору. URL: <https://sociology.knu.ua> (дата звернення: 17.01.2020).

194. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 268 с.

195. Овсієнко Л. М. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «якість освіти» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 2. С. ?

196. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.04 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2016. 577 с.

197. Оліяр М. П. Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: монографія. Івано-Франківськ: Сімік, 2015. 500 с.

198. Онкович Г. В. Осучаснення змісту гуманітарної освіти – нагальна вимога сьогодення. *Вища освіта України*. 2005. № 4. С. 20–25.

199. Ортега-и-Гассет Х. «Дегуманізація мистецтва» и другие работы. *Эссе о литературе и искусстве*: сб. / пер. с исп. С. Васильевой, В. Симонова, И. Тертерян, Н. Кротовской, Н. Снетковой, Н. Трауберг, Н. Матяш. Москва: Радуга, 1991. 639 с.

200. Осадченко І. І. Методологія дослідження професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті застосування сучасних технологій навчання. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць Харківського нац. пед. університету імені Г. С. Сковороди / за заг. ред. член-кор. НАПН України А. В. Троцько. Харків: ХНАДУ, 2015. Вип. 38. С. 99–109.

201. Осьмак Т. В. Культурологічне виховання майбутніх педагогів: аксіологічний підхід. *Нова парадигма*. Вип. 123. С. 89–94.

202. Палій Г. О. Становлення єдиної національної ідентичності в контексті реалізації національних інтересів України : автореф. дис. ... канд. політ. наук: 23.00.05 / НАН України Інститут держави і права ім. В. М. Корецького. 27 с.

203. Панкратова О. М. Культурологічна компетентність вчителів і її

формування. URL: [pier.ulstu.ru /seminar](http://pier.ulstu.ru/seminar) (дата звернення: 24.05.2019).

204. Педагогический словарь. URL: <http://www.pedpro.ru> (дата звернення: 22.10.2018).

205. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Миколаїв: Іліон, 2009. 272 с.

206. Підбуцька Н. В. Педагогічні умови формування конфліктологічної культури майбутнього інженера-машинобудівника: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2008. 254 с.

207. Подласый И. П. Педагогика. Москва: Просвещение; Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1996. 432 с.

208. Подмарков В. Г. Введение в промышленную социологию. Москва: Мысль, 1973. 318 с.

209. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Реализация личностно ориентированного подхода и конструктивизма в системе обучения. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер.* Москва: Издательский центр «Академия», 2008. С. 104–296.

210. Пономарьов О. С. Філософія освіти, синергетика і нова освітня парадигма. URL: <file:///c:/users/s400/desktop> (дата звернення: 14.10.2018).

211. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог с природой / пер. с англ.; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова. Москва: Прогресс, 1986. 432 с.

212. Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 року № 1556-VII  
Дата оновлення: 25.09.2020 URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 12.10.2019).

213. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.

214. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкового загальноосвітнього навчального закладу в умовах Нової української школи (1 частина): монографічна збірка (колектив авторів С. Ф. Одайник,

Л. Є. Петухова, Є. О. Співаковська, Б. М. Андрієвський, О. М. Пинзеник, Л. А. Пермінова, Т. І. Молнар, В. В. Ляпіна, І. В. Воронюк, Н. В. Кабельнікова) / за ред. Л. А. Пермінової. Херсон: Атлант, 2018. 158 с.

215. Пуцик О. А. Етнорегіональний підхід у методичній підготовці майбутнього учителя музичного мистецтва. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2016. № 1. С. 130–134.

216. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя: монографія. Київ: Вища школа, 1997. 269 с.

217. Радул В. Соціалізація і розвиток особистості. *Шлях освіти*. 2006. № 2. С. 7–13.

218. Рассоха І. М. Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень» для студентів 5 курсу денної форми навчання освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» спеціальностей 8.050106, 8.03050901 «Облік і аудит», 8.050201 «Менеджмент організацій», 8.03060101 «Менеджер організацій і адміністрування (за видами економічної діяльності)» / Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Харків: ХНАМГ, 2011. 76 с.

219. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти. *Філософія освіти*. 2006. № 1 (3). С. 35–42.

220. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / пер. с англ. Москва: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. 320 с.

221. Розин В. М. Читая и обдумывая Мамардашвили. *Психологический журнал*. 1999. Т. 20. № 2. С. 125–129.

222. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989. 328 с.

223. Руденко В. Н. Культурологические основы целостности содержания высшего образования: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Ростов на-Дону, 2003. 454 с.

224. Рудницька О. П. Мистецтво у контексті розвитку духовної культури особистості. *Художня освіта і проблеми виховання молоді: зб. наук. статей*. Київ: ІЗМН, 1997. Т. 9. С. 3–10.



225. Ручка А. Ціннісна зміна як провідна тема сучасного соціологічного аналізу. URL: <http://ijimv.knukim.edu.ua> (дата звернення: 15.01.2020).

226. Ручка А. Ціннісна метаморфоза в ментальності громадян України під час надзвичайних подій 2014 року. *Українське суспільство: моніторинг соціальних змін* / гол. ред. В. М. Ворона, М. О. Шульга. Київ: ІС НАНУ, 2014. Т. 2. Вип. 1 (15). С. 117–124.

227. Сабатовська І. С., Кайдалова Л. Г. Моделювання діяльності фахівця: навч. посіб. Харків: НФаУ, 2014. 180 с.

228. Савчин М. В., Гавриш М. В. Вступ до спеціальності: Психолог, практичний психолог: навч. посіб. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2007. 400 с.

229. Садовский В. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. Москва: Наука, 1977. 27 с.

230. Свідзинський А. В. Синергетична концепція культури. Луцьк, 2008. 696 с.

231. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистий підхід: *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монограф. зб. статей. Київ, 2000. С. 176–203.

232. Сенчина Н. Педагогічні умови формування професійної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2018. Вип. 1 (12). С. 100–106.

233. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. Курс лекций: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 240 с.

234. Синергетика: методологія ефектів: монографія / І. Є. Януль та ін.; наук. ред.: Є. І. Ходаківський, Т. О. Зінчук, І. Г. Грабар; Житомир. нац. агрокол. ун-т. Житомир, 2012. 623 с.

235. Сирота З. М. Підготовка майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів початкових класів: автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2005. 20 с.

236. Сисоева С. О. Методологія науково-педагогічних досліджень. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

237. Сисоева С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2008. 324 с.

238. Сисоева С. О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування. Професійна освіта: педагогіка і психологія. 2003. Ч. 1. С. 159–160.

239. Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні: монографія / за ред. С. Я. Харченка; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 488 с.

240. Сідоров В. І. Основи кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму: монографія. Харків: Видавництво «Стильна типографія», 2018. 588 с.

241. Скляр П. Мотивація навчальної діяльності студентів. *Соціальна психологія*. 2004. № 5. С. 95–106.

242. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва: Просвещение, 1976. 160 с.

243. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика / под ред. В. А. Слостенина. Москва: Academia, 2004. 576 с.

244. Слостенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика: учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2001. 480 с.

245. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособ. для студентов педагогических вузов. Москва: Академия, 2003. 192 с.

246. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ: УРЕ, 1985. 966 с.

247. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980). URL: <http://sum.in.ua/s/pokaznyk>. (дата звернення: 27.09.2018).

248. Смелзер Н. Социология / пер. с англ. Москва: Феникс, 1998. 688 с.

249. Советский энциклопедический словарь. Москва: Советская

Энциклопедия, 1979. 1600 с.

250. Соколов Е. В. Основные идеи общей теории ценностей Р. Б. Перри. *Проблема ценности в философии*. Москва; Ленинград: Наука, 1966. С. 154–170.

251. Сподарева Н. И. Традиционные культуры: виды и пути развития. Київ: Магістр-S, 1997. 143 с.

252. Стахів М. Соціокультурна мобільність як складова професійної компетентності педагога. *Молодий вчений*. 2017. № 3. С. 474–479.

253. Степанова Т. М. Аксіологічний підхід до розкриття феномену «освіта». *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 5. С. 35–41.

254. Стеценко Н. М., Чикалова Т. Г. Теоретичні підходи до інтерпретації сутності культурологічної компетентності. *Педагогічний альманах*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. Вип. 23. С. 208–213.

255. Струмилин С. Г. К вопросу о классификации труда. История советской психологии труда: Тексты. (20-30- годы XX века) / под ред. В. П. Зинченко, В. М. Мунипова, О. Г. Носковой. Москва, 1983. 360 с.

256. Табачковський В. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології. *Філософія освіти*. Київ: Майстер-клас, 2005. № 1. С. 135–148.

257. Танчин І. З. Методологічні підходи до вивчення етнічних спільнот. *Соціологія*: навч. посіб. для студентів ВНЗ, аспірантів, викладачів. 3-тє вид. перероб. і доп. Київ, 2008. 351 с.

258. Тарский Ю. И. Методология моделирования в контексте исследования педагогических систем. *Моделирование социально-педагогических систем*: материалы региональной научно-практической конференции (г. Пермь, 16 – 17 сентября 2004 г.). Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2004. С. 22–29.

259. Титова И. П. Об изучении и классификации профессий в целях профессиональной ориентации. *Школа и выбор профессии*. Москва, 1970. 198 с.

260. Тищенко Н., Кизим И. А., Кубах А. И., Давыскиба Е. В. Экономический потенциал региона: анализ, оценка, диагностика: монография. Харьков: ИД «ИНЖЕК», 2005. 176 с.

261. Ткачова Н. О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. Луганськ, 2006. 513 с.

262. Токарчук О. В. Соціально-економічна сутність поняття «регіон». URL: [www.rusnauka.com](http://www.rusnauka.com).

263. Третьяков П. И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения в школе: практико-ориентированная монография / под ред. П. И. Третьякова. Москва: Новая школа, 1997. 502 с.

264. Трухан М. А. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності з розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2016. 415 с.

265. Тухватуллина С. Ю., Шумакова О. А. Обзор ключевых принципов, механизмов и барьеров профессионального саморазвития личности. *МНКО*. 2015. № 1 (50). С. 21–25.

266. Тюльпа Т. М. Соціокультурне середовище вищого педагогічного навчального закладу як умова успішної соціалізації студентської молоді. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 3. С. 45–48.

267. Удальцова З. В. Византийская культура / отв. ред Е. В. Гутнова. Москва: Наука, 1988. 288 с.

268. Україна – проблема ідентичності: людина, економіка, суспільство: конференція українських випускників програм наукового стажування у США: виступи учасників та дискусія. (м. Львів, 18 – 21 вересня 2003 р.). Ін-т Кеннана, Київський проект / ред. С. Ю. Римаренко та ін. Київ: Стилос, 2003. 510 с.

269. Українська радянська енциклопедія: у 12 т. / гол. ред. М. П. Бажан; редкол.: О. К. Антонов та ін. 2-ге вид. Київ: Головна редакція УРЕ, 1974–1985.

270. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. *Избранные педагогические сочинения*: в 6-ти т. Москва: Педагогика, 1974. Т. 1. С. 160–176.

271. Федорцова О. Г. Формування культурологічної компетентності

майбутніх інженерів енергетиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2016. 23 с.

272. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев и др. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 151 с.

273. Філософія: навч посіб. / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Бойченко та ін.; за ред. І. Ф. Надольного. Київ: Вікар, 1999. 624 с.

274. Філософський енциклопедичний словник / за заг. ред. В. І. Шинкарук та ін. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. 742 с.

275. Філософський словник соціальних термінів / за заг. ред. проф. В. П. Андрущенка. Вид. 3-є, доп. Харків: Р.И.Ф., 2005. 672 с.

276. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: ВЦ «Академія», 2000. 544 с.

277. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студентів вищих пед. закладів освіти. Київ: Академія, 2001. 528 с.

278. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: наук. посіб. / під заг. ред. проф. С. І. Якименко. Київ, 2011. 464 с.

279. Фрасинюк О. Р. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічного супроводу гендерної соціалізації старшокласників. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка Національної АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2012. Т. XIV. Ч. 3. С. 263–270.

280. Фрідмен Т. Лексус і оливкове дерево. Зрозуміти глобалізацію. Львів, 2002. 388 с.

281. Фролова О. А. Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2002. 297 с.

282. Хакен Г. Информация и самоорганизация: макроскопический подход к

сложным системам / пер. с англ. Москва: Мир, 1991. 240 с.

283. Хакен Г. Синергетика / пер. с англ. В. И. Емельянова; под ред. Ю. Л. Климонтовича, С. М. Осовца. Москва: Мир, 1980. 405 с.

284. Харитоновна С. В. Основные структурные компоненты культурологической компетенции. *Современные научные исследования и инновации*. 2013. № 7. С. 54–61.

285. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. АПН України, Ін-т педагогіки АПН України. Київ: Преса України, 2003. 320 с.

286. Хриков Є. М. Стан та напрями розвитку педагогічної науки в Україні. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 99–112.

287. Хрипун В. Професійний саморозвиток педагогічного працівника дошкільного навчального закладу у схемах і таблицях для педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів. Черкаси: Вид-во ЧОПОПП, 2012. 25 с.

288. Хуторский А. Деятельность как содержание образования. *Народное образование*. 2003. № 38. С. 107–114.

289. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентного подхода*: межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.

290. Цикин В. А. Брижатый А. В. Синергетика и образование: новые подходы. Сумы: СумГПУ, 2005. 276 с.

291. Цілі сталого розвитку 2016–2030. URL: <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytkutysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku>.

292. Ціннісні орієнтації сучасного інформаційного суспільства: монографія / В. С. Пазенок, В. В. Лях, О. М. Соболь, В. В. Самчук та ін. Київ, 2013. 406 с.

293. Чумаков М. В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности:

структура, типи, особенности функціонування в соціальному взаємодії: монографія. Москва; Курган: Изд-во Курганського гос. ун-та, 2007. 214 с.

294. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків: Прапор, 2004. 640 с.

295. Швейцер А. Культура и этика / пер. с нем. Н. А. Захарченко, Г. В. Колшанського. Москва: Прогресс, 1973.

296. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика. Київ: Вид-во нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2003. 232 с.

297. Шпиталевська Г. Р. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування у молодших школярів загальнокультурної компетентності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет». Ялта, 2013. 20 с.

298. Шумілова І. Ф. Теоретичні і методичні основи формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2016. 563 с.

299. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

300. Яким має бути вчитель Нової української школи. Визначено компетентності вчителів початкової школи, необхідні для навчання учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках. URL: <https://vberzosvita.gov.ua/news> (дата звернення: 07.12.2019).

301. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

302. Benedict Anderson. Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. The Third Edition. London. New York. Verso, 2006. 257 с.

303. Halash H. Individual competencies and the demand of the society. Materials CE. CDCC. Strasbourg, CDCC, 1996. 426 p.

## РОЗДІЛ 4

### НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

У розділі обґрунтовано ієрархічні зв'язки стратегічних, тактичних і оперативних цілей та відповідної системи завдань формування досліджуваного педагогічного явища; розроблено низку чинників, принципів, згідно з якими спроектовано зміст формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці; у контексті методичного забезпечення розроблено комплекс форм, методів, засобів і технологій формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

#### **4.1. Цілі та завдання формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці**

Розроблення системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці зумовлює необхідність визначення й обґрунтування цілей і завдань дослідження педагогічного явища. Г. Бучківська [8], Л. Гаврілова [16], В. Галузинський [17], С. Гончаренко [20], О. Дубасенюк, В. Євтух [17], Н. Ничкало, В. Ортинський [66], Л. Пуховська, С. Сисоєва [89], Л. Хомич [103], Н. Шустова [109] стверджують, що результативність функціонування педагогічної системи залежить від чітко визначених цілей, на реалізацію яких мають бути зорієнтовані всі її складники.

Згідно з позицією діяльнісного підходу (І. Зимня, О. Леонт'єв, Ю. Швальб та інші) процес цілепокладання – це специфічна розумова діяльність щодо усвідомлення соціальної значущості конкретного явища і осмислення його особистісних сенсів відносно актуальних ціннісних суспільних об'єктів, результатом якої є розгорнутий у часі процес формування мети, яка конкретизується системою практичних піделементів – цілей [63].



Оскільки особливість педагогічної діяльності зумовлена насамперед соціальним замовленням, що визначає її соціокультурний характер, то визначення цілей залежить від характеру суспільства, загальної державної політики і освітньої зокрема, рівня розвитку всієї системи освіти, ціннісних пріоритетів, на яких ґрунтуються ідеали суспільства тощо. Відтак, *на державному рівні освітні цілі – це визначені очікувані результати, яких прагне досягти країна шляхом ефективного функціонування системи освіти.*

Своєю чергою, науковці (С. Гончаренко [20], І. Зязюн, В. Кремень [48], А. Кузьмінський [49], Ю. Кулюткін [51], П. Лузан [55], І. Малафіїк [56], В. Руденко [85] та ін.) стверджують, що стратегічна мета, якою керується у своїй діяльності педагог, полягає в розвитку особистості як активного суб'єкта суспільної і професійної діяльності, озброєної загальнолюдським і культурологічним світоглядом, здатної організувати власну життєдіяльність відповідно до соціокультурних вимог.

У цьому контексті В. Скакун зазначає, що обґрунтування педагогічних цілей передбачає їх ієрархічність за рівнями: перший – відповідає соціальному замовленню на ідеал особистості чи фахівця; другий – містить освітні цілі, які реалізують заклади; третій – відбиває цілі окремих дисциплін [92]. І. Малафіїк, В. Уруський виокремлюють загальні та конкретно предметні цілі з опертям на предметну структуру професійної підготовки фахівців, яка теж характеризується чіткою ієрархією: рівень суспільства, рівень освітнього закладу, рівень предмета [56; 75, с. 11–12]. Варто відзначити, що В. Беспалько поряд із цим виокремлює ще технологічний рівень (упровадження алгоритму засвоєння знань шляхом застосування відповідної педагогічної технології) і рівень діагностики (контролювання результатів навчальної діяльності) у формулюванні цілей [7].

На нашу думку, вищезазначені положення щодо цілепокладання мають загальний характер і можуть бути використані в розробленні будь-якої педагогічної системи. У контексті конкретного аспекту дослідження нам імпонує формулювання цілей професійної підготовки фахівців художніх

промислів і ремесел В. Радкевич, котре дозволяє деталізувати цей процес від загального до часткового, а саме: загальна ціль (забезпечує формування культурно-освітнього ідеалу та розвиток професійно важливих якостей особистості); підцілі (сприяють розвитку компетентнісного, освітнього, виховного і розвивального компонентів); стратегічні цілі (комплекс компетентнісних, функціональних, технологічних, діяльнісних, комунікативних і освітніх цілей); проміжні цілі, спрямовані на опанування сучасних художніх технологій; оперативні цілі: ближні та далекі (реалізуються під час лекційних та практичних (лабораторних) занять, у позаурочній діяльності); кінцева ціль [84, с. 336].

Отже, можемо узагальнити, що в контексті нашого дослідження освітня ціль державного рівня суголосна із нагальною потребою сучасного соціуму щодо розв'язання гуманітарної кризи в державі, про що свідчить чинне законодавство, яке ми детально проаналізували в п. 1.3. Зокрема, вона конкретизується в стратегічній цілі вітчизняної вищої освіти, зорієнтованої на «збереження й примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства; поширення знань серед населення, підвищення освітнього й культурного рівня громадян» [37].

Відповідно, ядро системи цілей у запропонованому контексті – це відповідність організації й забезпечення освітнього процесу закладу вищої освіти виконанню стратегічної державної цілі. Відтак, ціль на рівні освітнього закладу в площині досліджуваної проблеми відповідає соціальному запиту шляхом узгодження процесів системного формування культурологічної компетентності, яка представлена комплексом відповідних знань, умінь, навичок (здатностей) із дидактичними, розвивальними й виховними завданнями та метою професійної підготовки фахівців у навчальній, позанавчальній, самостійній, науково-дослідницькій діяльності, під час виконання програм педагогічних практик за комунікативною, національно орієнтованою, мистецько-творчою напрямками активності.

Схематично процес визначення і досягнення загальної цілі формування

культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці зображено на рис. 4.1.

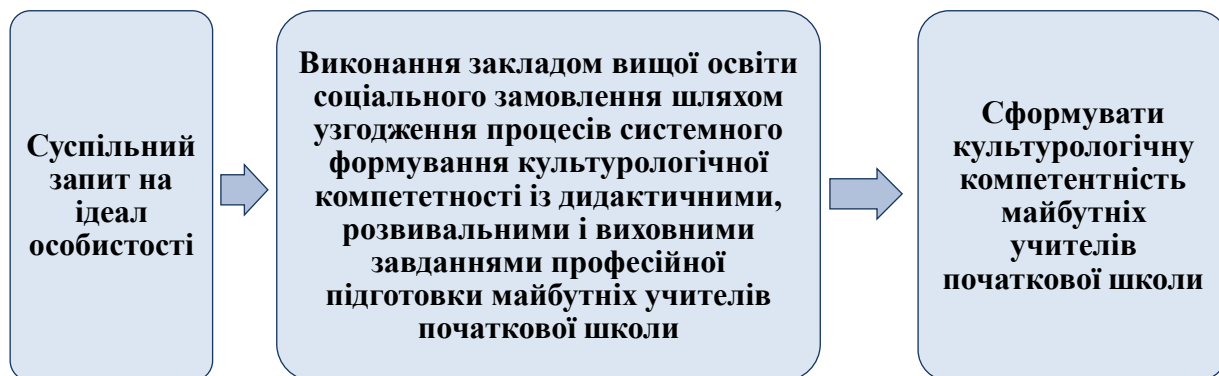


Рис. 4.1. Схема досягнення загальної цілі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці

До функцій цілепокладання можна віднести: визначення пріоритетів цілей згідно з реалізацією основної мети; узгодження поставлених цілей із сенсом людської активності; здійснення планування діяльності згідно з принципом доцільної й оптимальної витрати часу; мобілізацію всіх функцій організму людини; створення емоційного підґрунтя; контроль за процесом і способом досягнення мети, процес зіставлення отриманого і прогнозованого результатів діяльності тощо [3].

Відтак, динаміка педагогічної діяльності визначається усвідомленням цілей, які витікають із мети як загального результату узгодженої взаємодії суб'єктів навчання. Вважаємо, що саме чіткий поступ від загальної до часткових («розміщення за порядком») цілей забезпечує уникнення хаотичності в досягненні мети.

Погоджуємось із М. Кларінім [39], який наголошує, що формулювати педагогічні цілі необхідно шляхом їх конкретизації в навчальних результатах. Зокрема, Д. Левітес теж розрізняє цілі-вектори (напрями самовизначення і розвитку особистості) та цілі – заплановані результати, які поетапно скеровують організацію навчально-виховного процесу на передбачений результат. У зв'язку із цим перед педагогом постає завдання визначити й оптимально впорядкувати навчальні цілі та відповідні їм результати [52].

Доцільність такого підходу зумовлена структурою і змістом освітньо-

професійних програм із підготовки фахівців, які є головними нормативно-регулятивними документами сучасного закладу вищої освіти. Поряд із цим формулювання таких результатів професійної підготовки фахівців здійснюється за допомогою: розроблення системи цілей, що містить відповідні категорії та рівні (педагогічна таксономія); розроблення чіткого опису цілей освітнього процесу [39].

Своєю чергою, у процесі формулювання і конкретизації цілей стратегічного і тактичного рівнів ми спиралась на якісні характеристики й ознаки цілей. Насамперед це група когнітивних цілей, які операційно відтворюють засвоєння дидактичного матеріалу і виражаються через такі елементи, як знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка. По-друге, це цілі, спрямовані на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості, яка виявляється процесами сприймання, осмислення й нахилами, здібностями, почуттями, які впливають на діяльність моторики, мануальної та нервово-м'язової координації (Б. Блум) [111]. По-четверте, цілі, зорієнтовані на практично-дієву сферу особистості, розвиток умінь використовувати знання в розв'язанні практичних завдань. По-п'яте, цілі, що впливають на мотиваційно-ціннісну сферу особистості, зокрема, розвиток ставлень, переконань, інтересів і потреб особистості (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська) [51].

Отже, можемо виокремити цілі формування досліджуваної компетентності за рівнями, а саме: *загальна ціль* – сформувані культурологічну компетентність майбутніх учителів початкової школи; *стратегічні цілі*, спрямовані на компонентну структуру педагогічного явища (культурологічна спрямованість – *афективна ціль*, культурологічна готовність – *аксіологічна ціль*, культурологічна обізнаність – *когнітивна ціль*, культурологічна активність – *реалізаційна ціль*, культурологічна самодостатність – *ціль саморозвитку*); *тактичні цілі*, спрямовані на досягнення програмних результатів навчання і *оперативні*, що реалізуються під час опанування студентами освітнього контенту шляхом упровадження спеціально дібраних форм, методів, засобів, технологій формування культурологічної компетентності майбутніх учителів

початкової школи в навчальній, позанавчальній, самостійній, науково-дослідницькій діяльності за комунікативним, національно орієнтованим і мистецько-творчим напрямками активності.

Схематично рівневий (ієрархічний) зв'язок цілей формування досліджуваного педагогічного явища зображено на рис. 4.2.



Рис. 4.2. Рівневий зв'язок цілей формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Однією з базових стратегічних цілей формування досліджуваного педагогічного явища ми визначили *афективну ціль*, спрямовану на розвиток емоційної культури особистості, що впливає на здатність майбутніх учителів початкової школи самостійно керувати емоційною сферою і фіксувати (утримувати) емоційний фон, який відповідає конкретній навчальній і життєвій ситуації. Зазначене, на нашу думку, спонукає особистість до планування і виявлення оптимальних вольових дій у напрямі систематичного збагачення культурологічного досвіду. Базовими категоріями (за Б. Блумом) цих процесів є сприймання, осмислення, нахили, здібності, почуття, які забезпечують здатність особистості, відповідно, сприймати, емоційно відгукуватись адекватно до ситуації, підкріплювати емоційні вияви вербальною, мімічною, жестикуляційною експресією, проявляти вольові зусилля (наполегливість, організованість, відповідальність тощо) у процесах реалізації і розвитку власного вродженого потенціалу в процесі професійної підготовки культурологічного характеру.

Реалізація стратегічної *аксіологічної цілі* характеризується цілеспрямованим формуванням системи ціннісних орієнтацій і стимулюванням позитивної професійно-особистісної мотивації і потреби до неперервного культурологічного розвитку. У контексті досліджуваної проблеми поняття цінностей (морально-етичні якості, гуманність, альтруїзм, справедливість, працелюбність, патріотизм, вимогливість, цінності-вміння, цінності-знання, цілеспрямованість, самостійність, ініціативність, організованість тощо) інтегрується в усі змістові компоненти культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а саме: особистісні, професійні, культурні за комунікативним, національно орієнтованим, мистецько-творчим напрямками. Насамперед такі ціннісні утворення набувають аксіологічного сенсу в контексті усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи культури в широкому розумінні як регулятивно-нормативних чинників, що забезпечують наповнення особистості духовними, загальнолюдськими, загальнокультурними сенсами і є пріоритетним базисом досліджуваної компетентності.

Отже, аксіологічна ціль у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи розв'язує проблему вмотивованості особистості до осмислення й прийняття культурних цінностей; прагнення до збереження загальнолюдських цінностей; всебічної обізнаності у традиціях, звичаях, моральних і духовних національних цінностях; розбудови професійної комунікації на засадах культурних законів і принципів.

В основу *когнітивної цілі* формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи покладено процеси пізнання, сприйняття, усвідомлення й трансформація пізнаного в систему відповідних знань, умінь і навичок. Спрямування формування досліджуваної компетентності згідно з реалізацією когнітивної цілі передбачає актуалізацію комплексу пізнавальних процесів, орієнтованих на засвоєння культурологічних і професійних знань і водночас результат цих процесів – комплекс культурологічних і фахових знань, які є базовими для успішного виконання культурологічних дій, здійснення

планування, управління й аналізу результатів культурологічної діяльності в процесі професійної підготовки.

У процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці особливе місце посідає стратегічна *реалізаційна ціль*. Регламентування освітнього процесу цією ціллю забезпечує формування комплексу вмінь і навичок, які можна визначити як такі, що мають забезпечити: здатність «транслявати» культуру, відтворюючи її зразки у практичних діях, і передавати інформацію про них іншим; володіння практичним культурологічним інструментарієм діяльності й морально-етичної комунікації з іншими суб'єктами в процесі своєї інкультурації, соціалізації тощо, спираючись на культурні й професійні правила, норми, ідеали, цінності тощо, застосовуючи їх у процесах самоідентифікації й самореалізації у педагогічній практиці; відтворення, інтерпретацію або створення форм, методів і засобів культурологічного впливу на учнів початкових класів; здатності розв'язувати проблеми культурологічного характеру в непередбачуваних ситуаціях, здійснювати добір культурологічного матеріалу на засадах критичного аналізу з позиції професійної вживаності.

*Ціль самостійного розвитку* у формуванні досліджуваного педагогічного явища зорієнтована на стимулювання в майбутніх учителів початкової школи потреб у самоідентифікації, самокеруванні та самоактуалізації, зокрема, культурологічного потенціалу і досвіду. Ці процеси можливі за умови актуальності для студентів явища рефлексії в процесі опанування ними культурологічної компетентності, що свідчить про усвідомлення особистістю себе самої як активного суб'єкта діяльності, який базується на особистісних характеристиках, здібностях, аналізі культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності й активності до процесів, які проявляються в освітньому середовищі.

Відтак, на основі викладених вище положень щодо *стратегічних цілей* формування досліджуваної компетентності нами сформульовано *тактичні цілі*, які конкретизують останні відповідно до виокремлених компонентів

культурологічної компетентності (п. 1.3) і пов'язаних із ними програмних результатів навчання, що узгоджуються із загальною метою. Взаємозв'язок стратегічних і тактичних цілей і спрогнозованих програмних результатів навчання щодо формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи подано в табл. 4.1.

Таблиця 4.1

**Зіставлення компонентів досліджуваної компетентності, цілей,  
програмних результатів навчання**

Компонент культурологічної компетентності (стратегічні цілі)	Навчальні цілі (тактичні цілі)	Програмні результати навчання
Культурологічна спрямованість (афективна ціль)	Сформувати емоційну культуру, сформувати вольові якості.	Відчуває задоволення, радість, переживання в процесі оволодіння фахом, сприйняття, усвідомлення і відтворення культурологічного матеріалу; ідентифікує власний емоційний стан, створює, корелює й утримує оптимальний «емоційний фон» в умовах культурологічної діяльності; проявляє емпатію, оптимізм, толерантність тощо; використовує різні види експресії: вербальну, мімічну, жестикуляційну; проявляє впевненість, наполегливість і цілеспрямованість у подоланні зовнішніх і внутрішніх перепон у напрямі культурологічного саморозвитку.
Культурологічна готовність (аксіологічна ціль)	Сформувати систему культурологічних і професійних цінностей, сформувати комплекс мотивів, потреб формування культурологічної компетентності.	Виявляє стійкий інтерес до професії й бажання діяти в культурологічному вимірі; визнає пріоритетність особистісних цінностей учителя (усвідомлення пріоритетності розвитку особистості кожного учня, спрямованість на досягнення високих результатів, морально-етичні якості, гуманність, альтруїзм, справедливість, працелюбність, патріотизм, вимогливість до себе) і демонструє прагнення їх інтегрувати в систему професійних цінностей учителя в культурологічному вимірі; проявляє ініціативу щодо формування власної культурологічної компетентності; демонструє інтерес до успіху в культуротворчій діяльності і до оволодіння педагогічною майстерністю в культурологічній діяльності
Культурологічна обізнаність (когнітивна ціль)	Сформувати систему професійних і культурологічних знань.	Знає про сучасний зміст гуманістичних ціннісних професійних і культурологічних орієнтацій; знає про сучасні базові технології, форми, методи і засоби, необхідні для продуктивної професійної діяльності в культурологічній комунікації, і про особливості їх використання; знає про сучасні тенденції, методики формування в молодших школярів культурологічного досвіду в частині змісту галузей початкової освіти; знає про сутність і зміст культурологічної компетентності; знає про види мистецтв, досвід світової, європейської і вітчизняної



## Продовження таблиці 4.1

		культури.
Культурологічна активність (реалізаційна ціль)	Сформувати систему вмій, навичок і здатностей здобувати, реалізовувати і збагачувати культурологічний досвід.	Уміє планувати й реалізовувати власну діяльність із позицій культурологічно-компетентісного підходу; здатний здійснювати педагогічну діяльність на засадах загальнолюдських і загальнокультурних цінностей; здатний застосовувати засоби й прийоми культурологічної поведінки, методи самовиховання, орієнтовані на пізнання системи національних цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей культурологічної поведінки; здатний до розбудови міжособистісних культурологічних відносин у викладацько-студентському колективі та в площині взаємодії з учнями початкових класів; уміє використовувати досвід світової і національної культури в освітньому та соціокультурному середовищі.
Культурологічна самодостатність (ціль саморозвитку)	Сформувати здатність до рефлексії, сформувати здатність до саморозвитку.	Здатний критично оцінювати власні культурологічні знання, уміння й навички; здатний корегувати власні недоліки в культурологічній компетентності; здатний до саморегуляції, самовдосконалення, саморозвитку.

Відповідно до вищезазначеного очевидно, що тактичні цілі дозволяють окреслити конкретні програмні результати навчання і в операційній площині (*оперативні цілі*) забезпечити досягнення таких результатів шляхом застосування культурологічно орієнтованих форм, методів, технологій і засобів у процесі навчальної, позанавчальної, самостійної, науково-дослідницької діяльності студентів і під час виконання програм педагогічних практик. Поряд із цим локальність оперативних цілей деталізується включенням культурологічного складника до тем занять і модулів навчальних дисциплін, завдань самостійної роботи, формулюванням тематики курсових і магістерських досліджень, визначенням і реалізацією напрямку діяльності наукових студентських угруповань, створенням і впровадженням плану позанавчальної діяльності структурного підрозділу закладу вищої освіти тощо.

Відтак зазначимо, що формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачає розгортання освітнього процесу згідно з ієрархією цілей: *загальна ціль – сформованість культурологічної компетентності, що реалізується в стратегічних, тактичних і оперативних цілях.*

Зауважимо, що цілі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є елементом методичної організації освітнього процесу й корелюють педагогічну взаємодію згідно зі стратегічною метою професійної підготовки. Ціль як системоутворювальний елемент формування досліджуваної компетентності визначає технологію його реалізації, відображає результат і визначає специфіку освітнього процесу. Очевидно, що в контексті досліджуваної проблеми педагогічні цілі – це передбачувані зміни в розвитку особистості майбутніх учителів, досягнення яких проєктується на конкретні дидактичні цілі, програмні результати навчання і на систему завдань, які ставить і вирішує педагог.

Отже, реалізація загальної, стратегічних, тактичних і оперативних цілей формування досліджуваного явища передбачає виконання низки специфічних завдань професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у напрямі оволодіння культурологічною компетентністю.

Отже, визначаємо *стратегічні завдання* відповідно до стратегічних цілей: створення умов розвитку емоційно-вольових якостей особистості у професійно і культурологічно спрямованих обставинах; підвищення позитивної вмотивованості особистості до професійно-культурологічного розвитку; формування всебічної поінформованості про формування і реалізацію культурологічної компетентності; оволодіння формами, методами, засобами організації культурологічної діяльності та збагачення досвіду реалізації культурологічної компетентності в полікультурному середовищі; сформованість здатності до рефлексії і самостійного розвитку професійно-культурологічного досвіду на засадах критичного мислення.

Зазначені вище стратегічні завдання конкретизуємо низкою *тактичних завдань*. Отже, створення умов розвитку емоційно-вольових якостей особистості у професійно і культурологічно спрямованих обставинах забезпечується вирішенням таких завдань: активізація особистісного природного потенціалу студентів у контексті культурологічної й професійної спрямованості; формування навичок емоційно-вольової регуляції у процесі

навчальної діяльності культурологічного характеру; утвердження позитивної емоційної вмотивованості студентів і стимулювання їхніх волевих зусиль на досягнення високих результатів у навчальній і позанавчальній діяльності культурологічного характеру; формування позитивного сприйняття культурологічної сутності професійної діяльності, усвідомлення культурологічних і професійних цінностей; розвиток свідомого сприйняття студентами процесу опанування культурологічної компетентності як можливості зрозуміти суспільно значущий сенс професійної діяльності; стимулювання сприйняття професійного становлення й культурологічного розвитку як процесів, які прямо й зворотно залежать від емоцій, волевих зусиль, поведінки, діяльності, у тому числі від характеру поглядів, міжособистісного спілкування, особистісних намірів.

Реалізація цілей щодо *підвищення позитивної вмотивованості особистості до професійно-культурологічного розвитку* забезпечується формуванням системи культурологічних і професійних цінностей та комплексу відповідних мотивів, потреб, що, своєю чергою, передбачає виконання таких завдань: формування стійкої мотивації до обраної професії, потреби її здійснювати в культурологічному вимірі й інтересу до усвідомлення себе суб'єктом культурологічної діяльності; формування в студентів цілісного уявлення про культурологічну компетентність як поліаспектну структурну систему; стимулювання інтересу до успіху в культуротворчій діяльності; сприяння формуванню в студентів свідомого ставлення до місця й ролі культурологічної компетентності вчителів початкової школи як невід'ємного складника професійної компетентності й засобу особистісного розвитку й самовдосконалення; розроблення комплексу форм, засобів, методів, які актуалізують культурологічний потенціал в інтеграції наукових галузей змісту професійної підготовки (загальна інтеграція) і в межах окремих навчальних курсів чи дисциплін (часткова інтеграція); визначення шляхів використання позанавчальної діяльності студентів, самостійної роботи і науково-дослідницької активності як об'єднувального інтегративного майданчика

формування культурологічної готовності студентів (загальна інтеграція).

У напрямі реалізації цілей щодо *формування всебічної поінформованості щодо формування і реалізації культурологічної компетентності* ми визначили такі завдання: формувати знання про зміст гуманістично-ціннісних професійних і культурологічних орієнтацій; розкрити сутність культурологічної компетентності особистості; обґрунтувати структурну будову культурологічної компетентності вчителів початкової школи; створити умови для системного й інтегрованого засвоєння культурологічних знань у комплексі з фаховими; упровадити систему форм, методів, засобів із метою ефективного оволодіння студентами системою культурологічних знань, умінь і навичок у контексті культурологічної компетентності; опанувати сукупність знань, необхідних для формування в учнів початкової школи культурологічного досвіду в контексті змісту базових галузей початкової освіти; активізувати процеси свідомого пізнання, сприйняття, аналізу й узагальнення видів мистецтва шляхом вивчення досвіду світової, європейської й вітчизняної культури; створити об'єднувальне й спільне когнітивне поле навчальних дисциплін як теоретичної і практичної основи формування культурологічної компетентності студентів; визначити систему понять культурологічного характеру, які дозволяють уникнути утворення різних типів бар'єрів, ситуацій неприйняття інформації культурологічного змісту (психологічний, інтелектуальний) й об'єднання змісту дисциплін професійно-практичного й мистецького спрямування навколо проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів.

Із метою реалізації цілі – *оволодіння формами, методами, засобами організації культурологічної діяльності та збагачення досвіду реалізації культурологічної компетентності в полікультурному середовищі* – необхідно виконати такі завдання: забезпечити застосування дієвих форм, методів, засобів, інноваційних педагогічних технологій у процесі формування культурологічної компетентності студентів; розвинути вміння і навички добору та застосування ефективного методичного інструментарію щодо формування

досліджуваної компетентності в учнів початкових класів; сформувати вміння прогнозувати траєкторії культурологічної діяльності та реалізовувати їх в освітньому процесі на засадах суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії; активізувати формування у студентів умінь і навичок створення особистісно-професійної програми реалізації культурологічної компетентності; сприяти впровадженню оптимального алгоритму формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в єдності й інтеграції змістових структурних компонентів досліджуваного явища.

Із метою реалізації цілей, які відповідають формуванню *здатності особистості до рефлексії і самостійного розвитку професійно-культурологічного досвіду на засадах критичного мислення*, ми визначили завдання рефлексивного характеру: сформувати здатність аналізувати і корегувати власний культурологічний потенціал; сформувати здатність прогнозувати, діагностувати, аналізувати і корегувати культурологічні вміння, навички в інших суб'єктів педагогічної взаємодії; активізувати формування у студентів умінь і навичок щодо створення особистісно-професійної стратегічної програми із удосконалення культурологічної компетентності.

Отже, на нашу думку, така організація реалізації *системи цілей* шляхом виконання комплексу *стратегічних і тактичних завдань* покликана спроектувати зміст формування досліджуваної компетентності, оптимально впорядкувати процеси визначення логіки вивчення навчального матеріалу, виявлення напрямів педагогічної взаємодії між усіма учасниками, застосування практичного інструментарію у формуванні педагогічного явища, створення умов для об'єктивного оцінювання результатів навчальної діяльності, підпорядкованих цілям.

#### **4.2. Проєктування змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці**

На зміст і характер професійної підготовки майбутніх учителів початкової

школи впливають реформаційні тенденції, визначені в міжнародних і державних документах; соціокультурні процеси, пов'язані з тотальною комп'ютеризацією, інформатизацією, поширенням масової інформації, яка переважно під впливом масмедіа детермінує новий тип ставлення особистості до світу; вітчизняні традиції та інновації у підготовці майбутніх учителів початкової школи в педагогічних закладах вищої освіти тощо.

Філософський контекст змісту освіти простежується в системі наукових знань, досвіді практичних умінь, навичок і способів діяльності, світоглядних ідей (С. Гончаренко) [20], які є частиною соціокультурного надбання суспільства і використовуються для розв'язання освітніх завдань (М. Фіцула) [101]. Зокрема, І. Лернер відзначає, що розроблення змісту освіти базується на визначенні джерел і чинників, які виявляються в конкретних аспектах, таких як соціальний досвід; види діяльності учасників освітнього процесу; закономірності оволодіння змістом освіти; форми, методи та засоби навчання; умови навчального закладу; зміст діяльності викладача [53]. Водночас у цьому аспекті досліджуваної проблеми Н. Коваленко вирізняє чинники проектування змісту освіти, принципи його добору як методологічні орієнтири цього процесу, критерії як інструменти визначення конкретного змісту навчального матеріалу, методи формування змісту навчальної дисципліни, пов'язані з методами його структурування [40, с. 74].

Виділяючи *джерело змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці*, спираємось на енциклопедичне трактування базового поняття «джерело змісту освіти» як полікомпонентного соціального досвіду людства, відображеного в матеріальній і духовній культурі [31, с. 321]. Відповідно до цього людина, залучена до матеріальних і духовних ціннісних надбань соціуму, приймає їх у єдності та перетворюється на активного суб'єкта такої взаємодії.

В окресленому аспекті досліджуваної проблеми варто зазначити, що відповідно до Закону України «Про вищу освіту» «система забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти передбачає: визначення принципів і

процедур забезпечення якості вищої освіти; здійснення моніторингу й періодичного перегляду освітніх програм; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі й самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації; інші процедури й заходи» [104, с. 4].

У зв'язку з цим проєкція поточних і перспективних соціальних викликів і запитів на зміст вищої освіти корелює утворення системи необхідних знань, умінь і навичок, формування емоційно-ціннісного ставлення особистості до світу, що забезпечує професійний, розумовий, морально-етичний, естетичний, емоційний, фізичний розвиток [31, с. 321] і передбачає оволодіння фахівцем культурними нормами, правилами, цінностями, від яких залежить успішність його взаємодії з іншими суб'єктами, вплив на це факторів різного характеру.

Отже, розгортання процесу проєктування змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи пов'язане з виокремленням і формулюванням низки чинників, що визначають його характер та ієрархічну структуру. Науковці до пріоритетних чинників проєктування змісту освіти відносять: практичну зумовленість змісту навчального матеріалу специфікою підготовки фахівців до педагогічної взаємодії, доцільність збагачення ціннісно-мотиваційної та комунікативної сфер особистості як передумови ефективної педагогічної взаємодії [2]; відповідність змісту навчального матеріалу професійним обов'язкам і завданням фахівця; підпорядкування змісту професійної підготовки її стратегічній меті; дотримання принципів добору змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, які дозволяють забезпечити її ефективність; матеріально-технічні та інтелектуальні (кадрові) ресурси закладу освіти щодо застосування сучасних технологій і засобів навчання [19].

Своєю чергою, в контексті проєктування змісту досліджуваної

компетентності слід урахувати «групи реальності», які сформулював В. Руденко в рамках культурологічного підходу до структурування змісту професійної освіти: дійсність у вигляді реальних об'єктів вивчення (природні, соціальні, об'єкти культури, технічні пристрої тощо); конкретні поняття, категорії, ідеї, гіпотези, закони, теорії, правила, норми, художні принципи, культурні традиції тощо (нормативний зміст освітньо-програмних документів); ідеальні об'єкти, які визначаються вимогами до підготовки фахівця (професійні й особистісні характеристики) [85].

Відтак, узагальнюючи зазначене вище і власний практичний досвід, до чинників, які впливають на проектування змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці, відносимо такі: співвіднесення навчального змісту зі специфікою професійної підготовки фахівця і її стратегічною метою – формуванням культурологічної компетентності; компонентна структура досліджуваного педагогічного явища; ієрархічна система цілей її формування (загальна ціль, стратегічні цілі, тактичні цілі, оперативні цілі) і комплекс відповідних завдань (висвітлені в підрозділі 4.1); культурні об'єкти, правила, норми, принципи і традиції; нормативний складник освітньо-професійних програм, який визначає вимоги культурологічного характеру до особистісно-професійних властивостей фахівця.

Поряд із цим у контексті досліджуваної проблеми методологічне підґрунтя проектування змісту освіти формування культурологічної компетентності концентрується на взаємозв'язках явищ і процесів у системі загальнолюдських, духовних і національних цінностей шляхом застосування комплексу наукових підходів, представлених у підрозділі 3.1, які застосовувалися на засадах взаємодоповнюваності й відповідності меті й завданням дослідження, а також узгодженості з визначеними специфічними закономірностями, принципами, особливостями культурологічно орієнтованого середовища і психолого-педагогічними умовами формування педагогічного феномену (п 3.1, п. 3.2, п. 3.3, п. 3.4, п. 3.5).



Зауважимо, що проектування змісту культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці узгоджується з тим, що розроблення нормативної бази (плани діяльності структурних підрозділів, освітньо-професійні програми, навчальні плани тощо) й навчально-методичного забезпечення освітнього процесу відповідає *компетентнісному підходу*; відмова від єдиного темпу освітнього процесу на основі розроблення індивідуальних програм культурологічного самозростання майбутнього фахівця забезпечується *впровадженням синергетичного підходу*; співвіднесення процесів культурологічного характеру до відповідних позицій, задекларованих у чинному законодавстві (п.1.3) щодо вимог і змісту підготовки фахівців у площині професіографічного підходу; насичення освітнього процесу діалогічно-практичними, інтерактивними технологіями *згідно із суб'єктно-діяльнісним підходом*; удосконалення змісту професійної підготовки з орієнтацією на гуманістичні й світоглядні цінності в *контексті аксіологічного підходу*; наскрізне включення культурологічного складника до всіх напрямів діяльності здобувачів освіти *на засадах культурологічного підходу*; в *площині етнорегіонального підходу* – наповнення змісту професійної підготовки культурологічним матеріалом національно-етнічного характеру, розроблення завдань етнокультурного змісту, орієнтація майбутніх учителів на пропагування і трансляцію етнокультурних цінностей, вивчення й розвиток культури свого регіону й народу загалом.

Отже, проектування змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовлюється вищезазначеними ключовими позиціями і забезпечується застосуванням комплексу принципів. У їх виокремленні ми також послуговуємось науковим доробком В. Краєвського щодо принципів проектування навчального змісту: відповідності змісту педагогічної освіти вимогам розвитку суспільства, науки, культури та особистості; єдності теорії та практики; гуманізації та гуманітаризації; фундаменталізації; міждисциплінарності [46, с. 3].

Відтак, до системи принципів проектування змісту формування

культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи відносимо: принцип *професійної спрямованості* забезпечує організацію і реалізацію змісту фахових дисциплін відповідно до культурологічно орієнтованих програмних результатів навчання студентів (п. 4.1) у контексті опанування спеціальності 013 Початкова освіта; принцип *гуманітаризації*, який передбачає включення до змісту освітніх компонентів інформації про роль і місце культурологічного складника в соціальних, професійних процесах щодо відповідальності за збереження і збагачення культурних надбань; *гуманістичний* принцип узгодження змісту формування досліджуваної компетентності із задоволенням особистісно орієнтованих культурологічних запитів майбутніх учителів початкової школи; принцип *інтегрованості* передбачає здійснення проектування модульної структури конкретної робочої програми навчальної дисципліни з опертям на відтворення і збагачення наявних зв'язків між видами знань професійно і культурологічно орієнтованих та міждисциплінарних засобів пізнання в «горизонтальній» (у межах робочої програми конкретної навчальної дисципліни) та «вертикальній» (за циклами навчального плану конкретного освітнього ступеня) системі координат освітньо-професійної програми підготовки здобувачів вищої освіти; принцип *відповідності викликам розвитку суспільства, науки, культури та особистості* [45], який регламентує динамічну відкритість вибіркового складника освітньо-професійних програм відповідно до нинішніх освітніх потреб (забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента) шляхом унесення дисциплін, тем, модулів, змісту самостійної, позанавчальної, науково-дослідної роботи, спрямованих на підсилення культурологічної функції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи і на виявлення, розкриття і забезпечення особистісно орієнтованого методичного супроводу розвитку потенціалу особистості з урахуванням культурологічних особливостей.

Таким чином, *загальний рівень* проектування змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці, зокрема його складники, співвідносяться зі

структурними компонентами педагогічного феномену, ієрархічною системою цілепокладання, джерелом, чинниками й принципами проєктування змісту, які відображають сучасні та прогностичні потреби суспільства, зумовлені соціальним розвитком і педагогічною наукою в цілому.

Отже, зміст формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці є цілісною системою, яка містить *особистісний* (відповідає афективній цілі), *соціально-ціннісний* (відповідає аксіологічній цілі), *знаннєво-пізнавальний* (відповідає когнітивній цілі), *діяльнісний* (відповідає реалізаційній цілі) і *неперервного розвитку* (відповідає цілі саморозвитку) компоненти, що забезпечують функціонування всіх її елементів, спрямованих на реалізацію загальної стратегічної мети професійної підготовки фахівця в контексті дослідження. Саме мета є системоутворювальним складником проєктування змісту та дає змогу з'єднати в єдине ціле всі компоненти (рис. 4.3).



Рис. 4.3. Компоненти змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці

Процес визначення напрямів структурування змісту формування досліджуваного педагогічного явища розуміємо як дієвий вектор удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи загалом, який спрямований на покращення традиційної освітньої системи, на

більш ефективну її реалізацію шляхом *раціоналізації, модернізації та модифікації* [107], які утворюють *стратегічний рівень* цього процесу. Згідно із цим раціоналізація – підсилення педагогічної діяльності доцільними в практичному контексті способами, модернізація – це зміна, осучаснення освітньої системи відповідно до нових вимог, надання їй раніше невластивих рис; модифікація – процес, спрямований на видозміну предмета чи явища, що характеризується появою нових ознак чи властивостей і не змінює його сутності [107, с. 395–518].

Таким чином, вважаємо, що проєктування змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи варто розглядати в контексті *раціоналізації, модернізації та модифікації* їхньої професійної підготовки. Отже, на нашу думку, шлях *раціоналізації* – це явище *фундаменталізації*, що передбачає підсилення класичних стратегій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, орієнтування на *модернізацію* реалізовується процесами її *інноваційного* оновлення, а *модифікація* забезпечується педагогічною *інтеграцією* на основі *гуманізації й гуманітаризації*.

Слід зазначити, що *стратегічний рівень раціоналізації змісту* формування досліджуваного феномену забезпечується процесом *фундаменталізації* як основою розвитку професійної освіти майбутніх учителів початкової школи, що передбачає збереження її основного змісту, який сформувався історично і є класично-академічним за своїм характером. С. Гончаренко стверджує: «Освіта стає фундаментальною, якщо вона зорієнтована на виявлення глибинних сутнісних основ і зв'язків між різноманітними процесами навколишнього світу. Фундаментальні знання про ці основи й зв'язки містяться в загальних природничо-наукових, технічних та гуманітарних дисциплінах, які узагальнено відображають логіку й структуру відповідних наук з позицій сьогодення» [20, с. 7].

Отже, спрямованість формування культурологічної компетентності на *фундаменталізацію* необхідна для того, щоб майбутній учитель початкової

школи в процесі навчання зміг опанувати необхідні базові знання, що становитимуть основу для особистісного і професійного розвитку, становлення єдиної світоглядної системи. С. Семеріков та І. Теплицький стверджують, що цей шлях дає змогу здобути необхідні знання не лише з обраної спеціальності, а й з усього комплексу пов'язаних з нею наук, зокрема природничо-наукових і суспільно-гуманітарних дисциплін, а також сприяє формуванню не тільки системи професійних умінь і навичок, а й системи мотивів, ціннісно-світоглядних орієнтирів, особистісних характеристик [86].

Найбільш ефективним формування досліджуваної компетентності є у професійній підготовці, що базується на єдності фундаментальності й інноваційності навчання, діалектичній єдності й взаємодії традицій і новаторства. Відтак, інноваційність відіграє важливу роль у проєктуванні змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи на *стратегічному рівні модернізації змісту* як педагогічного явища. В «Енциклопедії освіти» зазначено, що «інновації – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно інноваційного стану» [36, с. 338]. Зокрема, в контексті досліджуваної проблеми у процесі проєктування змісту формування педагогічного явища варто впроваджувати новації, модернізуючи: соціально-психологічні й організаційно-управлінські об'єкти впливу шляхом формування високого рівня культури між суб'єктами освітнього процесу і застосування інструментарію, орієнтованого на усунення стереотипів консервативного стилю керівництва і становлення нових партнерських відносин [36, с. 338]; упровадження низки методологічних положень у контексті відповідних наукових підходів (п. 3.1) у межах загальної педагогічної системи і на локально-технологічному рівні із задіянням інноваційного методичного інструментарію щодо окремих об'єктів освіти [36, с. 338]; організаційні, змістові й технологічні аспекти, які стосуються розроблення та впровадження

ефективного нормативно-регулятивного і методичного супроводу наскрізного управління педагогічною діяльністю в культурологічно орієнтованому середовищі закладу вищої освіти (п. 3.4), а також модернізації освітньо-професійних програм (уведення нових дисциплін і курсів, включення до переліку фахових компетентностей культурологічної здатності й відповідних програмних результатів навчання), розроблення і запровадження нових форм, методів, технологій і засобів навчання, систем оцінювання (тестування, рейтинги) з використанням сучасних цифрових технологій (мультимедійне навчання, комп'ютерне моделювання, інтернет тощо) [104]; ідеї (радикальні, модифіковані, комбінаторні), з адаптуванням їх до сучасного соціокультурного і полікультурного середовища [36, с. 338].

На *стратегічному рівні модифікації* проєктування змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи актуальним є усунення суперечностей між надмірною традиційністю й сучасними тенденціями професійної освіти загалом, відтак, збагачення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи має здійснюватися на засадах гуманізації, гуманітаризації та інтеграції.

Варто зауважити, що гуманітарний сенс освітніх процесів – це посилення орієнтації на особистість студента шляхом реалізації індивідуальної траєкторії навчання, що базується насамперед на любові до людини, а не лише на знаннях про неї [107]. Г. Тарасенко підкреслює той факт, що гуманітарні знання як фундаментальні є впливовим чинником загальнокультурного розвитку особистості, адже вони спрямовані на гармонізацію взаємовідносин людини з навколишнім світом [97]. І. Чистовська зазначає, що в межах процесів гуманізації і гуманітаризації сформувався новий принцип пізнання – холізм, відповідно до якого кожний об'єкт варто вивчати з погляду його цілісності, що є результатом не простої сукупності частин, а особливого духовного чинника – цілісності [106]. У контексті досліджуваної проблеми доцільно говорити про положення культурологічного холізму, що передбачає обов'язкову опору не лише на раціональне осягнення дійсності, а й на інтуїтивно-іраціональне

заглиблення особистості у свою культуру.

Водночас варто зазначити, що С. Гончаренко розмежовує явища гуманізації та гуманітаризації як два незалежні методологічні принципи, що перебувають у взаємодії, але мають власні цілі й завдання [20, с. 3]. На думку дослідника, гуманізація освітніх процесів насамперед стосується міжособистісних відносин, передбачає визнання самоцінності людської особистості, забезпечення її прав, волі, можливостей самореалізації, а гуманітаризація визначає масштаб мислення й осмислення кінцевого результату освіти в навчально-виховних і культурологічних вимірах, а відтак, впливає на розширення переліку гуманітарних дисциплін та вдосконалення їх змісту й методики викладання з метою формування ціннісного ставлення молодих поколінь до природи, культури й соціуму [20, с. 3].

Отже, гуманізація змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці сприяє розвитку критичного мислення, широкого світогляду, ґрунтовних історичних, культурологічних і суспільних знань, уможлиблює трансляцію морально-етичних і естетичних норм іншим суб'єктам, а отже, безпосередньо позитивно впливає на формування досліджуваного педагогічного явища.

Своєю чергою, гуманітаризація змісту формування досліджуваної компетентності у професійній підготовці передбачає створення умов для самовизначення й самореалізації майбутнього педагога в контексті розкриття його культурологічного потенціалу, формування в нього глобального культурологічного мислення, становлення системи морально-ціннісних орієнтацій і професійних рис із подальшою їх актуалізацією в педагогічній діяльності. Отже, гуманітаризація професійної підготовки вчителів початкової школи полягає в її інтегрованості з культурологічним складником, оскільки пов'язана з переорієнтацією розрізненого предметно-змістового опанування освітніх галузей на вивчення цілісної картини світу з опорою на базові цінності людства, що безпосередньо сприяє системному формуванню культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Варто відзначити, що проєктування змісту формування досліджуваного педагогічного явища в інтеграційному напрямі – це поєднання всіх елементів у єдине ціле, процес наближення і взаємодоповнення окремих диференційованих частин і функцій системи, що передбачає зміцнення зв'язків між ними [38] на засадах органічного взаємозв'язку, взаємопроникнення, взаємовпливу понять і теорій різних галузей знань, результатом чого є формування в студентів цілісного культурологічного світогляду [15, с. 33]. У професійній педагогіці «інтеграція» обґрунтовується як процес і результат поєднання компонентів змісту освіти для отримання системи знань, умінь, навичок студентів за допомогою взаємозв'язку дисциплін, у результаті чого вони набувають нової якості [5, с. 186]. Ці ідеї забезпечують цілісність освіти і водночас сприяють структуруванню змісту навчальних дисциплін із позиції культури й науки. Основними зв'язками у вивченні дисциплін загального і професійного циклів підготовки, спрямованих на формування зазначеної компетентності, є внутрішньопредметні, міжпредметні, внутрішньоциклові й міжциклові зв'язки, що дають підстави розглядати їх як пріоритетний складник професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Варто наголосити, що інтеграційні процеси можуть виникнути як під час створення нової системи з раніше не пов'язаних елементів, так і в межах уже наявної системи, що сприяє підвищенню рівня її цілісності й організованості. Оскільки професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи розглядаємо як уже сформовану й діючу систему, то інтеграція культурологічного складника, на нашу думку, сприятиме створенню цілісного культурологічно орієнтованого середовища і доцільному проєктуванню змісту формування досліджуваної компетентності. Відтак, схематично візуалізуємо ієрархічність загального, стратегічних, тактичних і оперативних рівнів проєктування змісту формування досліджуваної компетентності на рис. 4.4.





Рис. 4.4. Ієрархічний зв'язок рівнів змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці

Варто зазначити, що розбудова змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи відповідно до вищезазначених положень у контексті стратегічних рівнів його проєктування має бути реалізована за такими напрямками: комунікативним, національно орієнтованим, мистецько-творчим (висвітлено й обґрунтовано в п. 3.4).

*Тактичний рівень проєктування змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці* регулюється освітньо-професійною програмою як основним нормативним документом, що розробляється навчальним закладом на основі чинних державних актів. У навчальному плані як важливому його складнику визначено перелік та обсяги нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік освітнього процесу, форми проведення підсумкового контролю тощо, що продовжується в навчальних робочих програмах, відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, дидактичному й

методичному навчальному матеріалі для різних ступенів вищої освіти, змісті й обсязі навчальної інформації відповідно до конкретної кваліфікації, а також технології проведення навчальних занять та інших видах освітньої діяльності [71; 72;82].

Насамперед звернемо увагу на те, що освітньо-професійні програми підготовки здобувачів освіти корелюють організацію і функціонування освітнього процесу навчального закладу, особливо навчальний контент, який забезпечується навчальними планами, робочими програмами навчальних дисциплін, змістом самостійної і науково-дослідної діяльності студентів, програмами педагогічних практик, специфікою позанавчальної роботи тощо [71; 72;82]. Своєю чергою, бінарна класифікація компетентностей покладена в основу моделі випускника закладу вищої освіти, що зафіксовано в цих документах: до першої групи належать загальні (універсальні чи ключові) компетентності, а до другої – фахово спрямовані. Зазначені групи узгоджені з вимогами до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності.

Аналіз навчальних планів і освітньо-професійних програм закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку вчителів початкової школи (п.1.1), дав підстави для висновку, що в межах циклу загальної підготовки майбутні вчителі початкової школи опановують такі дисципліни: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Історія України», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Філософія і культурологія» (або окремі курси «Філософія» та «Історія української культури»), «Основи політології та соціології», «Сучасні інформаційні технології навчання» тощо. Відтак, у контексті оновлення змісту зазначених дисциплін із метою формування культурологічної компетентності необхідно запланувати окремі модулі, або ж відповідні теми культурологічного спрямування, зокрема: «Культурологічна компетентність особистості за професійним спрямуванням», «Культурологічна компетентність особистості як філософський і психолого-педагогічний феномен» тощо.

Наприклад, із дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» є типова державна програма [100], тому викладач може запланувати лише окремі завдання культурологічного характеру в межах практичних занять чи самостійної роботи студентів. Це може бути аналіз і коригування текстів культурологічної тематики, підготовка доповідей із мовно-історичних питань відповідно до культурологічних і соціальних аспектів, організація дискусії й підготовка виступів із мовленнєвої проблематики, робота зі словниками, підготовка культурологічного коментаря до окремих мовних тем, аналіз окремих груп лексем (діалектизмів, архаїзмів, неологізмів, історизмів тощо) у контексті професійної комунікації вчителів початкової школи тощо. Стосовно вдосконалення процесуальних аспектів зазначених дисциплін доцільно застосовувати ресурси інтернету: електронні курси і програми, електронні словники, сайти-правописники, сайти-тренажери, сторінки й групи в соціальних мережах тощо.

У межах навчальних дисциплін «Історія України», «Основи політології» та «Соціологія» передбачено опанування окремих тем щодо явищ і подій суспільно-політичного й культурного життя українського народу на певних етапах розвитку. Це сприяє формуванню системи знань, які є основою для контекстуального аналізу творів мистецтва чи культурних феноменів. Для цілеспрямованого вдосконалення формування досліджуваної компетентності доцільно запланувати завдання культурологічного спрямування також у межах самостійної роботи студентів у форматі доповідей, презентацій, слайд-шоу тощо.

Особливого значення набуває курс «Основи філософії та культурології», метою якого є ознайомлення з теорією й історією культури, оволодіння сучасним категоріальним апаратом дослідження явищ культури, інтеграція знань із гуманітарних дисциплін, формування творчого підходу до осмислення феномену культури. Основними завданнями навчальної дисципліни є розкриття закономірностей розвитку людського суспільства та показ процесу зміни культурно-цивілізаційних моделей; розгляд предмета, методів, завдань і

функцій історії культурології як науки і навчальної дисципліни; формування плюралістичного підходу до вивчення процесу становлення явища культури [72].

У результаті опанування цієї навчальної дисципліни студенти мають: розрізняти особливості кожної культурно-історичної епохи, знати основні етапи розвитку культури; орієнтуватися в теорії культури й засвоїти логіку історичного становлення й розвитку світової культури; визначати основні напрями світової культурологічної думки; користуватися науковою термінологією, основними категоріями й розуміти значення культурологічних термінів; аналізувати першоджерела; інтерпретувати й систематизувати здобуту інформацію; відстоювати власні погляди на певну проблему, толерантно ставитися до протилежних думок; застосовувати наявні знання в професійних ситуаціях та в особистому житті; займатися самоосвітою [72].

У межах дисципліни «Сучасні інформаційні технології навчання» передбачено опанування сучасних цифрових технологій і засобів навчання й формування готовності до їх використання в навчальній і професійній діяльності. У процесі оновлення змістового наповнення курсу пропонуємо такі завдання: розробити проєкт шкільного сайту культурологічної тематики, створити проєкт сторінки в соціальній мережі від імені мистецького діяча відповідної епохи, написати анонс (відгук) про мистецьку подію свого міста й оприлюднити її в соціальних мережах тощо.

У процесі викладання цих навчальних дисциплін важливо уникати формалізму, спонукаючи студентів до самостійної креативної й інтелектуально-затратної активності, формулювання й виявлення власної позиції щодо представленого матеріалу.

Серед нормативних дисциплін професійного циклу підготовки в контексті формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи особливого значення набувають такі дисципліни: «Загальна й вікова психологія», «Педагогічна психологія» (для розуміння вікових і психологічних особливостей учнів початкових класів, специфіки роботи в них різних

психічних процесів (пам'яті, мислення, уяви, уваги тощо), особливостей сприйняття творів мистецтва); «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Теорія та методика виховання», «Педагогічна майстерність», «Педагогічні технології в початковій школі» (для опанування загальнотеоретичних і практичних засад організації освітнього процесу в початковій школі, ознайомлення з формами, методами й засобами навчання, основними типами уроків та їх структурою, особливостями виховної роботи в початкових класах); методики навчання освітніх галузей: «Методика навчання української мови», «Методика навчання літературного читання», «Методика навчання освітньої галузі «Технології»», «Образотворче мистецтво з методикою навчання», «Музичне мистецтво з методикою навчання», «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання», «Основи хореографії з методикою навчання» (для формування практичних умінь і навичок роботи з культурологічним матеріалом за комунікативним, національно орієнтованим і мистецько-творчим напрямками на уроках і в позакласній діяльності з учнями початкової школи); «Культура мовлення вчителя початкової школи» (для формування комунікативної культури майбутніх учителів, формування відповідних знань, умінь і навичок, здатності адекватно й оптимально поводитись у різних комунікативних ситуаціях) [70; 71; 72].

Зазначимо, що в процесі добору змісту навчальних дисциплін, його структурування, а також під час визначення форм, методів і прийомів навчання викладач має змогу реалізувати принцип академічної свободи, відтак, він може самостійно розв'язувати питання щодо розподілу тем і дидактичного матеріалу в межах аудиторної і самостійної роботи, розробляти чи добирати методичний інструментарій викладання й контролю. Слід наголосити, що зміст навчальної дисципліни має узгоджуватися з вимогами до результатів освітньої діяльності, зафіксованих у форматі загальних і фахових компетентностей в освітньо-професійних програмах, а форми, методи й засоби необхідно обирати з огляду на їх ефективність для досягнення програмних результатів навчання.

Варто зазначити, що вибіркові складники загального і професійного циклів навчального плану формуються для кожної спеціальності відповідною випусковою кафедрою і деканатом. Щороку деканат факультету разом із випусковою кафедрою складає робочий навчальний план на наступний навчальний рік, в якому окреслюються особливості організації освітнього процесу для кожного напрямку підготовки (спеціальності) всіх форм навчання, зокрема, шляхом включення до нього позакредитних дисциплін самостійного вибору студентів із метою підсилення певного складника освітньо-професійної програми.

Відтак, дисципліни, що входять до цієї частини навчального плану, можуть різнитися в закладах освіти. Наприклад, у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка в навчальних планах підготовки майбутніх учителів початкової школи заплановане опанування таких вибіркових дисциплін: «Основи роботи в середовищі Moodle», «Розвиток творчих здібностей молодших школярів», «Риторика», «Порівняльна граматики мов», «Основи арт-терапії», «Художньо-педагогічний аналіз творів мистецтва», «Практикум з ігрової майстерності», «Сценарна розробка виховних заходів у початковій школі», «Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи», «Педагогічна самоосвіта вчителя початкової школи», «Тренінг особистісно-професійного розвитку» [70; 71].

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка серед дисциплін вибіркового компонента варто вирізнити такі: «Етика та естетика», «Теорія і практика ораторського мистецтва», «Теорія і методика ознайомлення дітей із мистецтвом» (або «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей», або «Методика музичного виховання дітей», або «Література для дітей»), «Художня праця в ДНЗ» [73].

Очевидно, що розв'язати проблему формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи частково можна за рахунок розширення переліку вибіркових дисциплін загального і професійного

циклів навчального плану. Вони дають змогу в поглибленій, розгорнутій формі оволодівати тими знаннями і вміннями, які потрібні для здобуття й реалізації досліджуваної компетентності у професійній діяльності майбутнього фахівця, але не входять до обов'язкової, нормативної частини змісту вищої освіти. О. Кравченко-Дзондза наголошує, що кожна навчальна дисципліна має інформаційні, соціальні та технологічні властивості. При цьому інформаційний аспект охоплює її зміст, соціальний – суб'єкти навчальної діяльності, а технологічний – форми, методи, засоби, прийоми розгортання освітньої діяльності суб'єктів на основі інформаційного аспекту [44]. Відтак, забезпечити системне формування культурологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи можна за допомогою культурологічно орієнтованих позакредитних дисциплін нормативного чи вибіркового циклів, наприклад: «Культурологічна компетентність учителів початкової школи», «Етнопедагогіка», «Історія театру», «Основи української народної хореографії», «Історія українського кіномистецтва» тощо.

Варто зазначити, що на проектування змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці впливає і наявність мистецьки орієнтованих освітньо-професійних програм. Наприклад, у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка студенти, що опановують освітньо-професійну програму «Початкова освіта та музичне мистецтво», мають ширші можливості для формування культурологічної компетентності, ніж ті, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Початкова освіта та інформатика» чи «Початкова освіта та іноземна мова (англійська)». Зокрема, в межах блоку вибіркового дисциплін студенти мають опанувати такі освітні компоненти, як «Теорія музики», «Історія музичного мистецтва», «Диригування», «Постановка голосу», «Основний музичний інструмент», «Хоровий клас, теорія і практика роботи з хором» [71].

У Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка майбутні вчителі початкової школи, що опановують вибіркового циклу

«Образотворче мистецтво», мають опанувати такі навчальні дисципліни: «Малюнок», «Живопис з пленером», «Педагогічний малюнок», «Методика викладання образотворчого мистецтва», «Пластична анатомія та скульптура», «Художньо-прикладна графіка і конструювання», «Історія образотворчого мистецтва», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Композиція». А для студентів, що вивчають «Хореографію», передбачені такі навчальні дисципліни: «Гра на музичному інструменті», «Основи теорії музики», «Народний костюм і сценічне оформлення танцю», «Теорія і методика класичного танцю», «Теорія і методика народно-сценічного танцю», «Теорія і методика українського народного, історико-побутового танцю», «Мистецтво балетмейстера», «Теорія і методика сучасного (спортивного) бального танцю», «Історія хореографічного мистецтва», «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання» [71].

Перелік зазначених вище дисциплін дає підстави для висновку, що така диференціація мистецьки спрямованих вибірових блоків в освітньо-професійних програмах не сприяє системному формуванню комплексних знань майбутніх учителів початкової школи в культурологічному вимірі, відтак, вважаємо, що для узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок студентів, а також з метою вдосконалення процесу формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи необхідно впровадити в освітній процес позакредитну вибірову дисципліну «Культурологічна компетентність учителів початкової школи» (додаток П). На нашу думку, ця дисципліна безпосередньо впливає на формування досліджуваного феномену, оскільки спрямована на поглиблення культурологічних знань, формування умінь і навичок, а також розвиток здатності застосовувати їх у подальшій професійній діяльності.

Отже, вирізняємо дисципліни за роками навчання та освітніми ступенями підготовки майбутніх учителів початкової школи, які мають значний потенціал формування культурологічної компетентності (рис. 4.5 і рис. 4.6).





Рис. 4.5. Освітні складники змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці за освітнім ступенем «Бакалавр».



Рис. 4.6. Освітні складники змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці за освітнім ступенем «Магістр»

Наступним складником *тактичного рівня* проєктування змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є позанавчальна діяльність усіх суб'єктів педагогічної взаємодії. Як свідчать результати наукової розвідки, представлені в п. 1.1 щодо практичних шляхів розв'язання досліджуваної проблеми в освітньому середовищі вітчизняних закладів освіти педагогічного профілю, виховна робота посідає провідне місце й має великий потенціал у формуванні педагогічного явища. Уважаємо, що цей сегмент змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи варто розширювати, уникаючи фрагментарності й несистемності. На нашу думку, активне залучення студентів до культурно-масової, мистецько-творчої і культурно-просвітницької діяльності є традиційним і дієвим шляхом у розв'язанні означеної проблеми. Наряду із цим інноваційними неформальними підходами в цьому аспекті дослідження є: створення студентських організацій волонтерської діяльності з вирішення завдань культурологічного характеру на принципах гуманності, добровільності, неприбутковості, відродження й розвитку українських традицій благодійності на основі християнської моралі за напрямками: проведення заходів, пов'язаних із охороною навколишнього природного середовища, збереженням культурної спадщини, історико-культурного середовища, пам'яток історії та культури; надання волонтерської допомоги військовим Збройних сил України, зокрема учасникам бойових дій на окупованих територіях України в зоні АТО [81]; проведення благодійних ярмарків для допомоги особам, які потрапили в скрутні життєві обставини (хвороби, втрата чи хвороба батьків тощо); екскурсійна діяльність, спрямована на розширення і збагачення поінформованості студентів щодо етнорегіональної та загальнонаціональної культурної спадщини; реалізація довгострокових і короткострокових творчих проєктів; постійно діючі професійно орієнтовані й мистецькі інтерактивні майданчики. Своєю чергою, залучення учнів початкових класів, їхніх батьків і класних керівників до позанавчальної діяльності культурологічного характеру сприяє активному формуванню всіх складників досліджуваної компетентності (спрямованості, готовності, обізнаності, активності, самодостатності) в майбутніх учителів

початкової школи на практичному майданчику. Зв'язок пріоритетних компонентів позанавчальної діяльності структурних підрозділів закладів освіти щодо формування досліджуваної компетентності представлений на рис. 4.7.



Рис. 4.7. Складники змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці в позанавчальній діяльності

Проведення наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу спрямоване на збереження та примноження моральних, культурних, наукових досягнень суспільства і здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної і виробничої діяльності в системі вищої освіти [37]. У зв'язку з цим науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів початкової школи є важливим складником змісту формування в них культурологічної компетентності на *тактичному рівні*.

У контексті досліджуваної проблеми така інтелектуальна діяльність здобувачів вищої освіти спрямована на самостійне отримання і застосування нових культурологічних знань, умінь і навичок. Загальновизнано, що ці процеси забезпечуються участю студентів у науково-дослідних і дослідно-конструкторських роботах, передбачають залучення їх до наукових, науково-

практичних, науково-методичних семінарів, конференцій, олімпіад, конкурсів, курсових, бакалаврських, магістерських та інших видів робіт, які інтегровані в професійну підготовку фахівців [55, с. 27]. Зауважимо, що залучення майбутніх учителів початкової школи до цих форм науково-дослідницької діяльності сприяє: формуванню культурологічного світогляду шляхом застосування методології і методів наукового дослідження; розширенню культурологічного світогляду й ерудиції; розвитку творчого мислення та здатності вирішувати професійні завдання в культурологічному полі; прищепленню навичок самостійної науково-дослідницької діяльності щодо культурологічної проблематики і розв'язання проблем культурологічного характеру; поглибленню знань і формуванню вмінь виконання курсових, магістерських робіт, підготовки наукових публікацій у контексті проблем культурологічного характеру.

Таким чином, важливим є те, що наукове пізнання орієнтоване на виявлення і накопичення фактів культурологічного характеру з подальшою систематизацією відповідних понять, категорій, узагальнення емпіричного досвіду, результатом чого є визначені сформульовані закони, закономірності, принципи чи аксіоми, які утворюють ядро наукового знання, найвищу форму узагальнення і систематизації фактів [55, с. 28].

Відтак, виокремимо складники змісту науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти щодо формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи: налагодження міжнародної освітньої комунікації викладачів і студентів через грантові та проєктні платформи (п. 1.1), кореляція тематики курсових і магістерських робіт відповідно до культурологічної проблематики, оприлюднення результатів дослідження культурологічних проблем у наукових заходах (наукові й науково-практичні конференції, методичні семінари, олімпіади, конкурси тощо), постійно функціонуючі студентські наукові гуртки і проблемні групи.

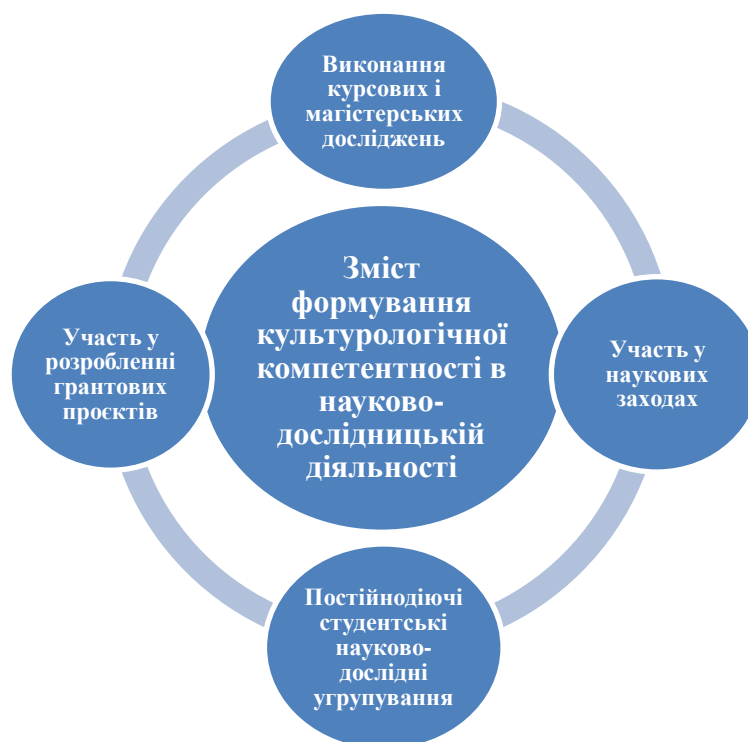


Рис. 4.8. Складники змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці в науково-дослідницькій діяльності

Наступним важливим складником змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи на *тактичному рівні* є *педагогічна практика*, яка є логічним продовженням процесу формування досліджуваної здатності, здобуття відповідних знань, умінь і навичок, потрібних для організації освітньої діяльності учнів у початковій школі. У «Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» зазначено, що її метою є введення студентів у середовище майбутнього фаху, оволодіння ними сучасними методами, формами організації освітнього процесу в сучасних умовах і професійними вміннями і навичками прийняття самостійних рішень у реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично оновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в педагогічній діяльності [82].

Проте, на нашу думку, нині потенціал педагогічної практики недостатньо використовується для формування культурологічної компетентності майбутніх фахівців. Фактично її завдання зводяться до спостереження за освітнім процесом і набуття студентом традиційного досвіду педагогічної діяльності.

Варто зазначити, що під час педагогічної практики студенти усвідомлюють значення теоретичних знань, рівень сформованих умінь і навичок, їх прикладний характер, мають змогу критично оцінити рівень власної професійної підготовки – і на цій основі проєктують подальшу навчальну і професійну діяльність.

Відтак, педагогічна практика має спрямовуватися на вдосконалення професійної підготовки студентів шляхом активізації їхньої культурологічно орієнтованої рефлексивної діяльності (самоаналіз, самоконтроль, самооцінку), а також на розвиток самостійності й креативності. Вона має сприяти усвідомленню студентами важливості майбутньої педагогічної професії, розкривати її можливості в культурологічно орієнтованій діяльності за комунікативним, національно орієнтованим і мистецько-творчим напрямками самореалізації, відкривати можливості для демонстрування індивідуальної майстерності у володінні, зокрема, комунікативними, мистецькими техніками й технологіями.

У контексті формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в межах організації і проведення педагогічної практики виокремлюємо такі компоненти: навчальний, психолого-педагогічний, методичний, інноваційно-комунікативний, кожен із яких передбачає виконання майбутніми фахівцями конкретних завдань.



Рис. 4.9. Складники змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі проходження педагогічної практики

Реалізація *навчального* компонента полягає у формуванні вмінь і навичок

вивчення педагогічного досвіду загалом і культурологічного зокрема, апробації та впровадженні його у власну педагогічну діяльність шляхом відвідування й аналізу уроків учителя й інших студентів-практикантів, складанні планів-конспектів уроків і виховних заходів, самостійному проведенні пробних і залікових уроків, виховних проєктів. У контексті *психолого-педагогічного* компонента важливим є формування в студентів стійкого інтересу та поваги до вчительської праці, умінь глибокого аналізу фактів комунікації між усіма учасниками освітнього процесу з метою розбудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії згідно з морально-етичними нормами і правилами; уміння складати характеристику окремого учня й учнівського колективу щодо емпатійних виявів, емоційної культури, морально-етичних і вольових характеристик; здатності аналізувати поведінку учнів відповідно до законів, принципів і норм культури в широкому розумінні; формування вмінь адаптувати культурологічний матеріал до вікових і психологічних особливостей учнів.

У межах *методичного* складника передбачено добір, опрацювання, аналіз культурологічної інформації з різних джерел, її сприйняття і критичне осмислення в контексті освітніх галузей початкової освіти; оволодіння організаційно-управлінськими вміннями і навичками (вміння реалізовувати завдання національно орієнтованого, морально-етичного й естетичного виховання, формування комунікативної культури і здоров'язберезувальної культури); вивчення шкільної документації, участь у роботі методоб'єднань, відвідування батьківських зборів.

У контексті *інноваційно-комунікативного* компонента здійснюється формування у студентів індивідуального стилю комунікативної культури, вдосконалення вмінь організації та проведення всіх видів діяльності; самостійний аналіз студентами наукової та методичної літератури з метою професійного вдосконалення, добір і впровадження цифрових технологій в освітній процес, формування здатності до налагодження комунікації з різними категоріями комунікантів (колегами, дітьми, їхніми батьками).

Відтак, у процесі педагогічної практики студенти залучаються водночас до

науково-педагогічної, дослідницької та творчої діяльності, де здобувають досвід як учителі-практики, як педагоги-дослідники, як митці, готові здійснювати прості педагогічні дослідження, організовувати і бути учасниками національно орієнтованих і мистецько-творчих майстер-класів, проводити виховні заходи (екскурсії, подорожі, зустрічі з народними майстрами, вікторини, конкурси тощо), форма і зміст яких спрямовані на розвиток культуротворчих умінь і навичок учнів, розкриття їхнього культурологічного потенціалу.

Програми педагогічної практики потребують перегляду й оновлення відповідно до завдань формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Передусім варто ретельно підходити до організації і проведення педагогічної практики, зокрема, до вибору баз практики, урахувати мистецькі інтереси студентів у процесі їх розподілу за закладами освіти, визначення тем виховних заходів, проведення настановних тренінгів від психологів і майстер-класів, педагогів і митців. Окрім того, вважаємо за потрібне переглянути функції керівника й методистів педагогічної практики: змінити їх із контрольних на консультативно-дорадчі, сприяти організації безпосереднього й онлайн консультування з різних питань, забезпечити комплексний супровід (психологічний, педагогічний, предметний, інформаційно-технологічний) педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи.

Доцільно пропонувати студентам індивідуальні завдання культурологічного характеру для виконання в процесі педагогічної практики. Важливо, щоб завдання репродуктивного характеру поступово замінювалися завданнями творчого і творчо-дослідницького характеру. Наприклад: здійснити аналіз напрямів культурологічних інтересів дітей, розробити і реалізувати виховний захід національно орієнтованого і мистецько-творчого характеру із залученням учнів та їхніх батьків, самостійно розробити мініпрограму культурологічних завдань і шляхи їх виконання тощо.

Поряд із цим самоаналіз результатів їх виконання варто здійснювати в контексті загальної програми педагогічної практики. Пропонуємо такі позиції самоаналізу щодо власної культурологічної вправності: які завдання



культурологічного характеру Ви ставили перед собою?; чим зумовлений вибір цих завдань?; чи вдалося Вам створити умови підвищення власної культурологічної компетентності та учнів класу?; які недоліки у своїй педагогічній діяльності загалом і в культурологічній зокрема Ви можете виокремити?; чи проходження педагогічної практики дало змогу сформувати, відкоригувати культурологічні властивості особистості?; які позитивні і негативні результати виконання завдань практики Ви можете виділити?; які чинники сприяли досягненню позитивних і негативних результатів?

На нашу думку, підвищенню ефективності формування культурологічної компетентності сприятиме висвітлення результатів практик у соціальних мережах та університетській пресі; організація конкурсів на кращі уроки й позакласні заходи практикантів; створення відеороликів проведених уроків; залучення вчителів-практиків і викладачів-методистів для вчасного розв'язання проблем студентської практики.

На формуванні професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи загалом негативно відбивається тенденція до скорочення дисциплін і зменшення кількості аудиторних годин, що призводить до фрагментарності або внеможливого цілеспрямованого формування культурологічної компетентності. У цьому контексті М. Дубінка зазначає, що сьогодні в закладах вищої освіти України спостерігається переорієнтація навчальних планів із лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно орієнтовану форму навчання, окрім того, явища дуальної освіти закріплюють тенденції до посилення ролі самостійної роботи студента.

У контексті впровадження Болонської системи самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від аудиторних занять. А. Кузьмінський, Л. Ортинський зазначають, що самостійна робота – це особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, умінь, навичок, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять «згідно з окресленими завданнями, під методичним

керівництвом і наставництвом викладача, але без його прямої участі» [66; 49, с. 309].

У зв'язку із цим вважаємо, що ефективна організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти є дієвим складником змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи на *тактичному рівні*. Вона відіграє важливу роль в опануванні певної дисципліни і в розвитку навичок самостійної роботи загалом, а також у позанавчальній, науково-дослідницькій, педагогічній практиці, подальшій професійній діяльності, формуванні здатності брати на себе відповідальність за виконану роботу, самостійно розв'язувати професійну проблему в культурологічному полі (використовуючи культурологічні засоби), знаходити оптимальні варіанти розв'язання. Зазначимо, що самостійну роботу студентів викладач має систематично контролювати й скеровувати (надавати студентам інструкції щодо виконання завдань, методичні вказівки, перелік необхідної літератури, а також проводити поточний інструктаж щодо уточнення незрозумілих аспектів).

Важливе значення у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи мають різні види самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів: робота з навчальною, методичною і спеціальною мистецтвознавчою літературою; самостійне виконання практичних завдань; збір і систематизація науково-методичної інформації культурологічного характеру; підготовка доповідей (у межах навчальних дисциплін, конференцій, семінарів, круглих столів тощо); робота над творчими проєктами, курсовими й випусковими кваліфікаційними роботами; підготовка до складання заліків й екзаменів тощо. Самостійна робота майбутніх учителів початкової школи передбачає виконання різноманітних творчих завдань, що вимагає від студентів високого рівня самоорганізації навчально-пізнавальної та художньо-творчої діяльності, обов'язкового самоконтролю всіх її етапів і самооцінювання одержаних результатів. Варто зазначити, що викладачі в процесі розроблення й оцінювання навчальних завдань творчого характеру для самостійної роботи мають урахувати індивідуальні особливості, рівень практичної підготовленості

студентів, а також сприяти розвитку в них культурологічно орієнтованого пізнавального інтересу і культуротворчих здібностей.

У контексті цього аспекту дослідження доцільною є організація культурологічно орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи на основі індивідуального навчального плану [22, с. 125], що є нормативно-регулятивним документом, у якому фіксуються позиції навчального контенту освітньо-професійної програми відповідного рівня підготовки й особистісні освітньо-професійні вподобання, можливості й потреби саморозвитку (опанування вибіркових дисциплін культурологічного спрямування, участь у мистецько-творчих колективах, науково-дослідницьких організаціях тощо) [82]. Варто зазначити, що це один зі стратегічно-тактичних інструментів забезпечення індивідуальної траєкторії фахової підготовки студента, зокрема, варіативний складник регулює накопичення додаткових кредитів у неформальній освіті студентів. Водночас задекларовані в індивідуальному плані позиції свідчать про формування тих чи тих компетентностей і відповідних результатів навчання. Інноваційність такого складника тактичного рівня змісту формування культурологічної компетентності підсилюється шляхом упровадження елементів дистанційної освіти, конструктивно-творчої комунікації викладачів і студентів в онлайн і офлайн форматах на засадах індивідуалізації під час розроблення і впровадження певних освітніх складників для реалізації індивідуальної траєкторії розвитку студента, що забезпечує наповнення варіативного складника індивідуального навчального плану.

Оскільки нормативні компоненти навчальних планів для одного чи споріднених напрямів підготовки мають бути уніфіковані (для забезпечення академічної мобільності студентів), то вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті досліджуваної проблеми може відбуватися не лише на основі оновлення змістового наповнення, а й практичних інструментів його реалізації. У процесі їх добору чи розроблення викладачі мають попередньо визначити культурологічний і педагогічний потенціал майбутніх учителів початкової школи, а також умови й освітні можливості закладу вищої освіти,

характер діяльності та досвід науково-педагогічних працівників тощо.

З огляду на це *оперативний рівень* змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи має локальний і прикладний характер, який пов'язаний із модифікацією процесуального забезпечення професійної підготовки. Окрім того, такий підхід спрямований не тільки на процес формування досліджуваної якості майбутніх учителів початкової школи, а й передбачає використання оновлених форм і засобів контролю, що вимагає відповідного інформаційно-технологічного супроводу цього процесу.

Отже, це пов'язано з комплексом аспектів: забезпеченням інтеграційної цілісності дисциплін загального і професійного циклів, передусім фахово орієнтованих дисциплін і методик викладання дисциплін культурологічного спрямування; унесенням до навчальних планів професійного циклу підготовки майбутніх учителів вибіркових дисциплін культурологічного характеру; оновленням і збагаченням методики навчання сучасними ідеями з наданням переваги практичним засобам їх опанування й урахуванням сучасних цифрових технологій; забезпеченням єдності культурологічних цілей і вимог аудиторних і позааудиторних форм навчання щодо вироблення досліджуваної компетентності; упровадженням інноваційних елементів до навчальної, позанавчальної, науково-дослідницької діяльності й самостійної роботи в комунікативному, національно орієнтованому і мистецько-творчому напрямах формування і реалізації досліджуваної якості особистості; вдосконаленням мети і завдань педагогічних практик шляхом уведення до їх змісту програм спеціальних культурологічно орієнтованих завдань.

Відтак, проектування змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи має здійснюватися на: *стратегічних засадах* фундаменталізації (рівень *раціоналізації*), інноваційності (рівень *модернізації*), гуманізації, гуманітаризації, інтеграції (рівень *модифікації*) з урахуванням засадничих положень низки методологічних підходів (компетентнісного, культурологічного, аксіологічного, синергетичного, суб'єктно-діяльнісного, професіографічного, етнорегіонального) за узагальненими

комунікативним, національно орієнтованим і мистецько-творчим напрямками реалізації педагогічного явища; *локально конкретизованих тактичних позиціях* (освітньо-професійні програми, навчальні плани, робочі навчальні програми, навчальні дисципліни, конкретні теми / модулі, позанавчальна і науково-дослідницька діяльність, самостійна робота і педагогічна практика); розробленні, доборі й застосуванні *оперативно-дієвого інструментарію* (форми, методи, технології, засоби). Модель змісту формування досліджуваної компетентності відображено на рис. 4.10.

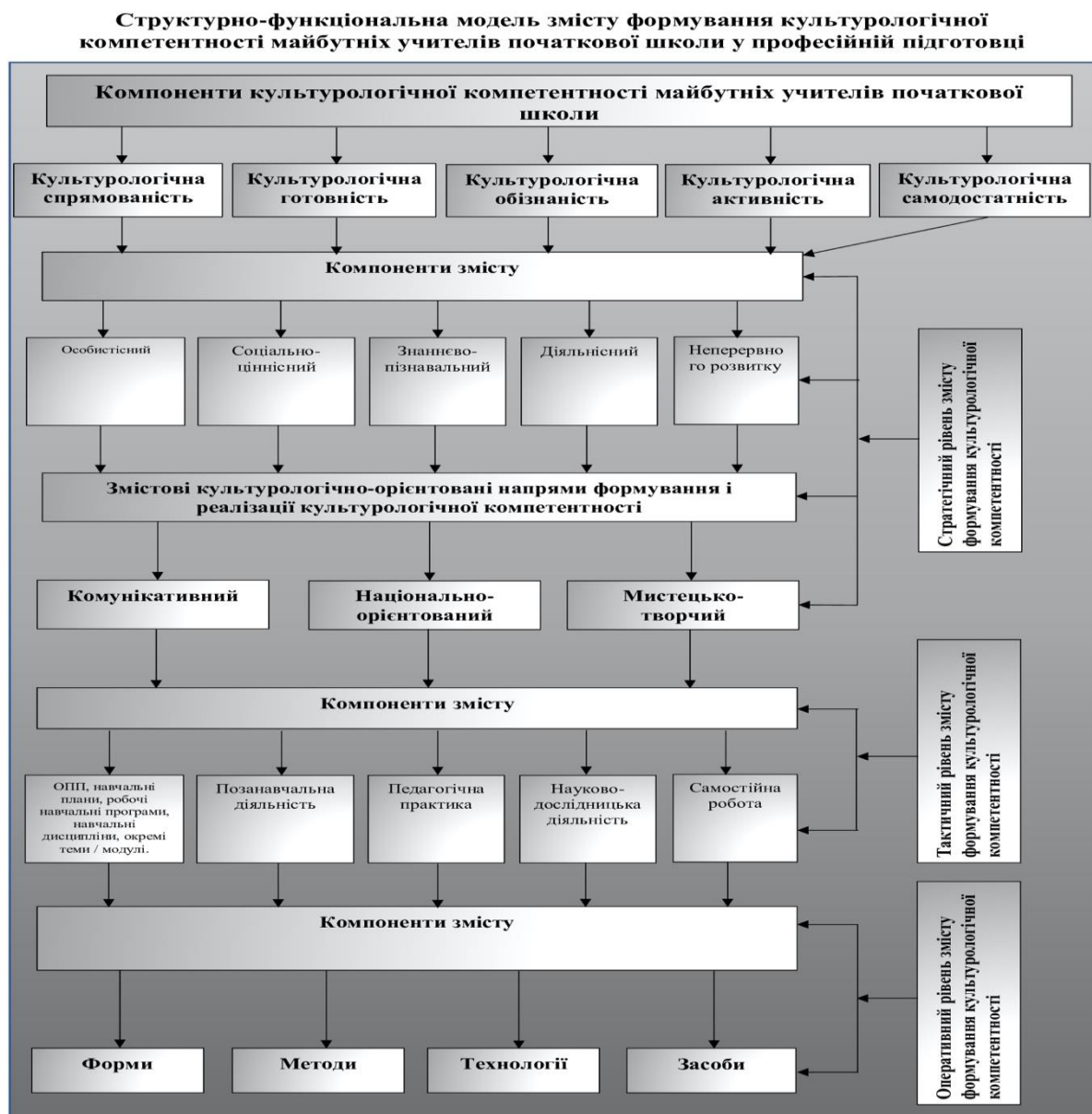


Рис. 4.10. Структурно-функціональна модель змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці

### **4.3. Форми, методи і технології формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці**

У контексті досліджуваної проблеми варто визначити ті форми навчання, які забезпечуватимуть функціонування культурологічно орієнтованого середовища шляхом реалізації відповідних психолого-педагогічних умов у поєднанні з відповідними методами і технологіями та сприятимуть ефективному формуванню культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У потрактуванні поняття «форми організації освітнього процесу» зазначено, що це способи організації навчання, зумовлені часовим його режимом, місцем проведення, взаємозумовленою діяльністю і характером спілкування суб'єктів навчального процесу (Н. Волкова) [13, с. 325; 48, с. 964], що відбувається у визначеному порядку з опертям на суспільно-економічні потреби та рівень розвитку педагогічної науки (А. Кузьмінський, В. Омеляненко) [50, с. 141–144]

У положеннях про організацію освітнього процесу закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів початкової школи, вказано чіткий, досить стандартний перелік форм навчання: лекція, практичне й лабораторне заняття, консультація, самостійна робота студентів тощо [82]. Проте в контексті досліджуваної проблеми зазначений перелік може бути розширений за рахунок модифікованих форм лекцій, практичних, лабораторних, консультацій, екскурсій, майстер-класів, тренінгів, круглих столів, літературно-мистецьких і професійних віталень, мистецько-творчих проєктів тощо [66; 89; 27].

Успішне формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи відбувається за умови органічного поєднання традиційних форм, методів навчання й нових методів і технологій, які є результатом динамічних змін сучасного соціуму загалом і оновлення освітніх процесів у закладах вищої освіти зокрема. У зв'язку із цим зазначені вище форми

організації освітнього процесу потребують характеристики в контексті теми нашого дослідження і мають зазнати культурологічно орієнтованого оновлення, трансформації відповідно до цілей, завдань і визначеного змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Таким чином, під *формою організації освітнього процесу з метою формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи* розуміємо як зовнішнє узгодження культурологічної активності всіх суб'єктів педагогічної взаємодії (професорсько-викладацький склад, здобувачі освіти, учні початкових класів, учителі, батьки, роботодавці-стейкхолдери та ін.) відповідно до регламентованого порядку і таймінгу в навчальній, позанавчальній, науково-дослідницькій діяльності, самостійній роботі і під час виконання завдань педагогічної практики.

Однією з таких форм є *лекція* (від лат. *lectio* – читання) – тривалий усний виклад навчального матеріалу в поєднанні з прийомами активізації пізнавальної діяльності студентів (конспектування, складання схематичної моделі викладеного матеріалу тощо) [38, с. 157]. Варто зазначити, що в сучасних умовах, коли викладачі вже не є єдиним джерелом знань для студентів, їм потрібно відходити від традиційної інформаційної лекції монологічного типу, вона є доцільною лише на перших курсах навчання в закладах вищої освіти, коли відбувається накопичення в студентів базових знань, формування вмінь і навичок самостійної роботи, або ж тоді, коли навчальний матеріал вирізняється високою інформативністю, науковою новизною і складністю для студентів [49]. Такий тип лекції не забезпечує належного рівня продуктивності навчальної діяльності студентів, тому його доцільно модернізувати активними елементами навчання, зокрема проблемним викладом матеріалу (*проблемна лекція, лекція-брейнстормінг*), спеціально організованою бесідою, дискусією (*лекція-бесіда, інтерактивна лекція*), дуальним обґрунтуванням актуальних питань культурологічного характеру (*бінарні лекції*).

У контексті досліджуваної проблеми *лекція-бесіда* має низку особливостей, а саме: сприяє виявленню наявного рівня базових знань

студентів, пов'язаних з історичним і суспільним контекстами мистецьких явищ, а також із різних сфер мистецтва; уможливорює залучення до роботи широкої студентської аудиторії з оперттям на особистісні, професійні й культурологічні запити студентів згідно зі сферою їхніх інтересів, культурологічної спрямованості та готовності; забезпечує формування здатності до критичного аналізу культурологічної інформації чи матеріалу в контексті системи відповідних знань (соціогуманітарних, професійно-практичних, культурологічних, художньо-мистецьких тощо), цінностей і переконань; дає змогу оптимально добирати і застосовувати операційно-комунікативний комплекс педагогічного впливу (основний (мова), додаткові (інтонація, міміка, жести), засоби викладу навчального матеріалу); сприяє оперативному коригуванню змісту навчального культурологічного матеріалу відповідно до особливостей студентів (психологічних, розумових, знаннєво-пізнавальних, мотивів, інтересів тощо); забезпечує створення атмосфери налагодження емоційно-емпатійного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу [8; 16; 107; 57].

*Лекція-брейнстормінг* (мозкова атака) вимагає підготовки викладача до створення проблемної ситуації і спонукання студентів до її розв'язання протягом заняття. Застосування цього виду лекції є ефективним у процесі опанування нового матеріалу великого обсягу. Необхідно розподілити студентів на робочі групи (може бути індивідуальна робота студента), які працюють з інформацією відповідно до правил розв'язання означеної проблеми з обов'язковою презентацією і обґрунтуванням результатів корпоративної діяльності; здійснити колективне обговорення (оцінювання) запропонованих способів розв'язання проблеми. Якщо правильного розв'язання проблеми не запропоновано, то викладач має його обґрунтувати. Застосування цього виду лекції в процесі формування досліджуваної компетентності сприяє включенню студентів у середовище активної взаємодії, збагачує емоційно-вольовий, потребовий, когнітивний, діяльнісний аспекти культурологічної компетентності на засадах морально-етичних норм і принципів.



*Інтерактивна лекція* базується на попередній підготовці студентів до заняття. Студенти отримують блок питань відповідно до конкретної теми, яку самостійно вивчають. У процесі діалогічного обговорення і монологічних мінівиступів студенти формують уміння і навички прямої комунікації, витримуючи норми і правила емоційної, мовленнєвої, жестикуляційної, мімічної культури. Викладач у суб'єкт-суб'єктній взаємодії і шляхом спостереження аналізує інформацію про стан засвоєння студентами навчального матеріалу, вирізняє і виносить на загал обговорення дискусійних елементів. У контексті досліджуваної проблеми такий зворотний зв'язок підвищує ефективність формування навичок самостійності (в процесі підготовки до заняття) та рефлексії, культурологічної готовності, обізнаності, активності студентів у педагогічній взаємодії.

Особливого поширення набуває *проблемна лекція*, у межах якої виділяють такі структурні елементи: постановка ще не розв'язаних наукових проблем, створення проблемних ситуацій, в основі яких лежить певна суперечність між наявними в студентів і необхідними їм знаннями, висування різноманітних гіпотез, створення можливих шляхів їх розв'язання (В. Галузинський, М. Євтух) [17, с. 63–64].

В. Манько визначає такі основні характеристики лекції проблемного характеру: наявність проблемних ситуацій; розкриття суперечливих тенденцій; постановка перед аудиторією проблемних запитань; участь слухачів у розв'язанні проблем на лекції (очевидна активність аудиторії, співпереживання, участь у відповідях на запитання, елементи дискусії); оформлення кінцевих висновків на основі доказового аналізу різних поглядів при розв'язанні проблем, що розглядаються [57, с. 312].

Варто наголосити, що під час проблемної лекції основним є метод проблемного викладання. Викладач формулює матеріал у вигляді низки проблем, які він під час заняття має розв'язати в інтеракції. Водночас можуть розглядатися й порівнюватися різні думки вчених щодо однієї проблеми. Окрім викладення певних наукових положень, лектор має вказати перспективні

напрями розв'язання проблеми, зокрема, із застосуванням частково-пошукових і дослідницьких методів навчання. Студенти розв'язують проблеми, які ставить перед ними викладач, чи ті, що виникають у процесі їх розв'язання і формулюються самими студентами. Для таких лекцій характерна висока активність пошукової діяльності здобувачів освіти. Завдання викладача – створити проблемні ситуації, правильно, чітко сформулювати проблему, яка потребує розв'язання, забезпечити умови для самостійної постановки проблем студентами тощо. Такі лекції доцільно проводити в тому випадку, коли з темою, що подається, студенти вже частково ознайомлені, мають певну базу знань, а тому можуть вільно висловлювати свої думки і брати участь у дискусії. Наприклад, відповідно до навчальної програми дисципліни «Історія української і зарубіжної культури» запланована лекція з теми «Культура Середньовіччя», в контексті якої передбачено розгляд таких питань: світогляд середньовічної людини, храм як модель світобудови, давньоукраїнська ікона як образ світу, людина у середньовічній культурі тощо. На її початку для активізації уваги аудиторії й пробудження інтересу до теми викладач може поставити запитання: «Чому, на Ваш погляд, людина прагне усвідомити духовні проблеми людства на різних етапах його існування?», «Чому людину завжди цікавлять проблеми кохання, ненависті, зради, щастя, гріха?» тощо. Це дає змогу актуалізувати аксіологічний потенціал теми, долучити до роботи широку студентську аудиторію, а також стає поштовхом для викладу матеріалу стосовно релігійного бачення проблеми, її відображення у храмовій архітектурі, театральному мистецтві, художньому світі християнської ікони, літературних житіях, повчаннях і моліннях. Лектор має порівняти погляди на духовність у східнохристиянській і західнохристиянській традиціях, здійснити критичний аналіз суперечностей, різних поглядів, посилаючись на факти й документи, літературні джерела. Це дає змогу студентам комплексно усвідомити проблему, всебічно її осмислити, висловити власні судження.

У контексті досліджуваної проблеми практичну значущість становить *бінарна лекція*. Її формат передбачає залучення двох лекторів до викладу

теоретичного матеріалу. Лекторами можуть бути здобувачі освіти за магістерським ступенем (під час проходження педагогічної практики) чи викладачі, які забезпечують різні освітньо-професійні програми, наприклад «Початкова освіта» і «Управління закладом освіти», розкриваючи ті чи ті теми дисципліни «Організація і управління в початковій школі» щодо культурологічних аспектів (морально-етичних, діяльнісно-поведінкових, мовленнєвих тощо) управлінських характеристик майбутніх учителів початкової школи; «Початкова освіта» і «Середня освіта «Біологія та здоров'я людини та природознавство»» під час вивчення дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Природничача»», опрацьовуючи інформацію природничого змісту, систематизуючи знання про розмаїття природних явищ і об'єктів, формуючи культуровідповідальну поведінку в природному середовищі тощо. Поряд із цим у ході дослідження ефективним є проведення бінарних лекцій двома викладачами споріднених навчальних дисциплін, зокрема, можна поєднати тему «Основи культури і техніки мовлення» з дисципліни «Основи культури усного і писемного мовлення» та тему «Основи формування вмінь мовленнєвої діяльності» з дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом». Слід зазначити, що ефективність упровадження бінарних лекцій залежить від вибору теми, яка характеризується дискусійністю, взаємодоповнюваністю, що забезпечує її розкриття з позиції різних галузей / напрямів науки / спеціальності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії лекторів як партнерів. Зауважимо, що проведення бінарної лекції врегульовується на засадах принципу власного прикладу культурної взаємодії лекторів і міждисциплінарності, що передбачає виклад дидактичного змісту з різних позицій.

Важливе місце серед аудиторних форм організації освітньої діяльності у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці посідають *практичні заняття*. Пріоритетні функції цієї форми навчання базуються на процесах аналізу теоретичних положень і формуванні належних умінь і навичок їх використання в практичному розв'язанні навчальних завдань [66, с. 232] в культурологічному

полі; поглибленні й закріпленні культурологічних знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи; формуванні вмінь планування дій щодо добору, аналізу та узагальнення культурологічного матеріалу / інформації й удосконалення навичок їх застосування й оптимальної кореляції [17].

У межах практичних занять із фахових методик початкової освіти професійного циклу підготовки («Методика навчання української мови», «Методика навчання літературного читання», «Методика навчання освітньої галузі «Математика»», «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство»», «Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство»», «Основи здоров'я з методикою навчання», «Трудове навчання з практикумом», «Музичне мистецтво з методикою навчання» «Образотворче мистецтво з методикою навчання», «Методика навчання інформатики» тощо) варто зосередити роботу над інтеграцією культурологічного складника в процесуальному аспекті, а саме: за комунікативним напрямом – це формування емоційної, мовленнєвої, невербальної техніки суб'єкт-суб'єктної взаємодії; за національно орієнтованим – це опрацювання літературних, мовних текстів патріотичного, історичного змісту, створення математичних задач, які містять культурологічно орієнтовану інформацію (щодо вирахування довжини вітчизняних річок, кількості струн на старовинних традиційних музичних українських інструментах тощо), виготовлення виробів ручної роботи до сезонних (обрядових / традиційних) українських свят (ляльки-мотанки, дідухи, витинанки, писанки тощо) тощо; за мистецько-творчим – це використання творів / фрагментів мистецтв із метою формування культурологічної спрямованості (вплив на емоційний фон студентів), культурологічної обізнаності (знання про авторів, стилі, художній зміст і ціннісний аспект творів мистецтв тощо).

Специфіка практичних занять із дисциплін мистецького спрямування полягає в обговоренні теоретичних аспектів мистецько-творчих і культурологічних питань, формуванні вмінь художнього аналізу творів різних видів мистецтва, а також практичному опануванні студентами способів

виконання музичних творів, шляхів засвоєння художніх технік і розроблення виробів художнього і декоративно-прикладного мистецтва, пошуку індивідуально-творчих шляхів виконавської інтерпретації творів, композицій тощо. Також на цих практичних заняттях студенти опановують і відпрацьовують методи й прийоми педагогічної діяльності з матеріалом й інформацією музичного, образотворчого, літературного, театрального, хореографічного мистецтва, шляхи активного залучення молодших школярів до культуротворчої діяльності.

Л. Єршова вирізняє специфічні етапи практичних занять із дисциплін музичного, образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва: стимулювання активності студентів перспективами мистецької, художньо-трудової діяльності; інструктування і роз'яснення вимог щодо подання та захисту кінцевого результату (виріб, картина, ескіз, серветка, витинанка, пісня, інструментальний твір тощо); самокероване опанування музичного матеріалу (вокальні, інструментальні й хорові твори), виконання системи вправ із вивчення основних художніх технік, розроблення схем орнаментів тощо; демонстрування викладачем раціональних прийомів виконання різних технологічних операцій і прийомів роботи з виконання творів, художніх проєктів і їх утілення [33, с. 194].

Досить часто такі практичні заняття проводяться у спеціалізованих кабінетах, майстернях чи студіях, де студенти опановують техніку гри на музичному інструменті, сольо виконують пісні, в хорових групах і одноосібно виконують вокально-хорові партії, розробляють ескізи, добирають кольори, відпрацьовують хореографічні композиції, готують технологічну документацію, виконують художньо-творче проєктування мистецьких виробів, процесуально їх матеріалізують, використовуючи різні способи декорування і формотворення, художні техніки й технологічні операції тощо. Варто зазначити, що ефективність проведення цих практичних занять більшою мірою залежить від матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу, а саме: задалегідь підготовлених музичних інструментів, озвучувальних пристроїв,

стану технологічного обладнання, використання різних видів унаочнення (зразків готових виробів, пам'яток для виконання, світлин, схем орнаментів, інструктивної документації тощо).

До дієвих форм організації навчальної діяльності щодо формування досліджуваної компетентності ми відносимо *лабораторні роботи*, які переважно спрямовані на індивідуальне або групове вивчення теоретичного матеріалу з основ музичного й образотворчого мистецтва, хореографії, теорії і практики декоративно-прикладного мистецтва, методики їх навчання в початковій школі тощо.

У контексті досліджуваної проблеми збагачення лабораторних занять проблемно-пошуковим змістом сприяє розвитку в студентів здатності застосовувати культурологічні знання, опрацьовуючи і відтворюючи твори мистецтв загалом. У зв'язку із цим, розробляючи індивідуальні завдання для організації самостійної культуротворчої діяльності майбутніх учителів початкової школи у межах дисципліни «Музичне мистецтво з методикою навчання», доцільно включити такі завдання для самостійної роботи студентів: «Дібрати завдання для діагностики музичних здібностей і музичних переживань школярів», «Порівняти теми й музичний репертуар різних програм із музичного мистецтва», «Розробити рекламу-презентацію найкращої програми з музичного мистецтва (за власним вибором)», «Проаналізувати радіо- й телепередачі за тиждень і запропонувати дітям для музичні програми для обговорення або спільного перегляду». У контексті змісту дисципліни «Образотворче мистецтво з методикою навчання» доцільно запропонувати такі завдання для майбутніх учителів початкової школи: «Художня культура. Сутність і класифікація видів мистецтв» (складання схеми чи таблиці), «Аналіз програм із образотворчого мистецтва. Принципи побудови програм початкової освіти» (письмовий аналіз програм), «Дитяча картинна галерея. Критерії оцінювання робіт школярів молодшого віку» (конспект), «Розробити конспект уроку з образотворчого мистецтва з використанням арттехнологій». Із навчальної дисципліни «Народне декоративно-ужиткове мистецтво» студентам

варто запропонувати конкретні навчальні завдання творчого характеру з чіткими рекомендаціями щодо їх виконання. Ефективність самостійного виконання художньо-творчих завдань (наприклад, творчих проєктів на задану тематику) зумовлюється рівнем теоретичної підготовки студентів (сукупністю знань, їхнього глибиною, широтою, міцністю) і комплексом умінь і навичок, сформованих у процесі виконання практичних і лабораторних робіт. Завдання для самостійної роботи студентів із циклу цих дисциплін варто пов'язати із: індивідуальним опануванням художніх технік декорування чи технологій виготовлення виробів декоративно-прикладного мистецтва, пошуком нетрадиційних способів оброблення природних матеріалів, утіленням оригінальних ідей у формі чи орнаментальній композиції; добором дитячого музичного репертуару, розробленням сценаріїв музично-просвітницьких заходів для дітей молодшого шкільного віку, вивченням інструментального й вокально-хорового репертуару з подальшою адаптацією для учнівської аудиторії тощо.

Варто зазначити, що цей вид занять із мистецьких дисциплін може проходити у форматі практикумів, рольових й імітаційних ігор і мати таку структуру: аналіз твору мистецтва (образ, матеріал, художня техніка, виражальні способи), розподіл обов'язків і способів діяльності, колективна, або індивідуальна реалізація задуму, рефлексивно-оцінювальна діяльність; актуалізація вмінь художнього проєктування, конструювання і виготовлення різних виробів тощо (Г. Бучківська) [8, с. 184].

Аналіз тематики лабораторних робіт із фахових методик дисциплін мистецького спрямування свідчить про те, що ця форма навчання дає змогу зосередити увагу кожного студента на важливих деталях і здійснити апробацію культурологічного багажу в прямій комунікації з викладачем, здобуваючи досвід його реалізації та збагачення. Зазначимо, що ці положення стосуються всіх дисциплін циклу професійної підготовки загалом і художньо-мистецьких зокрема.

Як приклад наведемо теми лабораторних робіт із навчальної дисципліни

«Музичне мистецтво з методикою навчання»: «Гра на дитячих музичних інструментах і методика керівництва музикуванням», «Музично-ритмічні рухи як пластичне відтворення музичного образу», «Методика ознайомлення з музично-теоретичними поняттями» тощо. У межах змісту навчальної дисципліни «Образотворче мистецтво з методикою навчання» заплановано такі теми лабораторних занять: «Види образотворчого мистецтва і їх стисла характеристика. Техніка акварелі», «Передача фактури й об'єму елементів ландшафту», «Види уроків з образотворчої діяльності, їх специфіка», «Позакласна робота з образотворчого мистецтва в корекційних закладах». Із навчальної вибіркової дисципліни «Народні промисли й ремесла України» передбачено проведення таких лабораторних робіт: «Основи художнього розпису тканини. Історія розпису. Матеріалознавство», «Етноісторичний та культурно-мистецький розвиток Полісся у ХІХ–ХХ ст.», «Становлення та етапи розвитку поліських центрів художніх промислів і ремесел», «Еволюція поліської вишивки у ХХ – на поч. ХХІ ст.» тощо.

У зв'язку з тим, що самостійну роботу ми визначили як важливий складник у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи (п. 4.2) вирізняємо *консультацію* (від лат. *consultatio* – звернення за порадою) як важливу форму суб'єктного супроводу здобувачів освіти у процесі розв'язання проблемних завдань у прямій комунікації з викладачами [66]. Метою застосування цієї форми навчання є надання корелюючої допомоги викладачів студентам щодо виявлення прогалин і перепон у якісному виконанні завдань культурологічного характеру в навчальній, позанавчальній, науково-дослідницькій, самостійній діяльності студентів і під час проходження педагогічної практики. Своєю чергою, консультації сприяють діагностуванню рівня сформованості культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності, активності й самодостатності майбутніх фахівців і на цій основі внесенню змін до змісту формування педагогічного явища на стратегічному, тактичному і оперативному рівнях (п. 4.2).

На нашу думку, ефективність консультацій підвищується в індивідуальній



формі проведення (С. Жила) [34], оскільки відкриває додаткові можливості для особистісно орієнтованого вивчення кожного студента, його інтересів, потенціалу, рівня підготовки, ставлення до предмета тощо (А. Чернишова) [105] і пов'язане з виконанням індивідуальних завдань із позанавчальної, науково-дослідницької, самостійної роботи чи виконанням завдань педагогічної практики.

Окрім традиційних форм організації освітнього процесу, з метою формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи широко використовують нестандартні форми навчально-пізнавальної діяльності, зокрема *майстер-класи, мистецькі й професійні вітальні, екскурсії, круглі столи, мистецько-творчі проекти, тренінги* тощо.

Відтак, ефективною формою підсилення культурологічного складника професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є проведення *майстер-класів*, що передбачає запрошення відомих педагогів-практиків мистецької галузі чи митців із метою передавання студентам культуротворчого і педагогічного досвіду й майстерності. Для системного функціонування цієї форми організації освітнього процесу профільна кафедра має налагоджувати й підтримувати творчі зв'язки з професійними й аматорськими колективами міста й області, їх художніми керівниками, відомими художниками, вокалістами, хореографами, а також викладачами цих дисциплін з інших навчальних закладів.

Г. Бучківська зазначає, що майстер-класи доцільно використовувати як форму організації освітнього процесу і в контексті опанування декоративно-прикладного мистецтва. Їх основним завданням є демонстрування викладачем окремих прийомів художньо-трудої діяльності, спрямованих на розкриття особливостей («секретів майстерності») виготовлення й художнього оздоблення виробів художнього і декоративно-прикладного мистецтва [8]. Така форма навчання вимагає від викладача ґрунтовної підготовки з певних видів народного мистецтва, досконалого знання різних художніх технік і технологій створення виробів декоративно-прикладного мистецтва. Однією з переваг

майстер-класів є скорочення аудиторного часу, необхідного для відпрацювання студентами окремих прийомів і операцій із художнього оброблення матеріалів. Їх можуть проводити безпосередньо й самі студенти, особливо ті, що мають досвід подібної діяльності з часів навчання в центрах дитячої та юнацької творчості або демонструють високі навчальні результати, зокрема, в оволодінні художніми техніками та технологіями виготовлення виробів декоративно-прикладного мистецтва.

Окрім того, майстер-класи можуть проводити майстри народних промислів і ремесел на базі краєзнавчих і етнографічних музеїв, а також під час етнофестивалів, конкурсів фахової майстерності, виставок народного декоративно-прикладного мистецтва, концертних заходів тощо. Відтак, можна дійти висновку, що раціональне поєднання майстер-класів з іншими формами організації освітнього процесу в педагогічному закладі вищої освіти сприяє створенню творчої атмосфери, розвитку ініціативності, розкриттю творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи, а отже, і формуванню в них культурологічної компетентності.

Своєю чергою, ефективними формами організації освітнього процесу в контексті досліджуваної здатності є *мистецька і професійна вітальні*. Основними завданнями цієї форми навчання є організація творчого і продуктивного спілкування студентів, які мають спільні інтереси у професійній галузі, а також художньої літератури, образотворчого й музичного мистецтва тощо; розширення професійно орієнтованого і мистецького світогляду майбутніх фахівців; цілеспрямоване, систематичне залучення до педагогічної і культурно-просвітницької діяльності; формування в майбутніх учителів початкової школи високого рівня культури, естетичних смаків та ідеалів на основі кращих зразків українського і світового мистецтва; формування національної свідомості й поваги до спадщини минулих поколінь у процесі ознайомлення студентів із життєвим шляхом і творчою скарбницею видатних педагогів і митців [34]. Наприклад, пропонуємо такі теми для мистецьких віталень: «Вчення Ушинського в сучасній школі», «Сухомлинський –

архітектор дитячої душі», «Вітчизняна педагогічна школа: історія та сьогодення», «Пісенна творчість українських письменників другої половини ХХ ст.», «Українські романси», «Збірка Павла Тичини «Сонячні кларнети»: єдність мистецтв», ««Енеїда» І. Котляревського в мистецтві», «Слово Лесі Українки в музиці», «Оспіване слово Тараса», «Глухівська співоча школа: традиції та реалії» тощо.

Підготовка і проведення кожної мистецької і професійної вітальні потребують від викладача і студентів ретельної попередньої підготовки, насамперед необхідно визначити тему, мету, обладнання, відповідні презентаційні матеріали, основні завдання заняття. Кожна така вітальня складається зі вступної, основної і підсумкової частин. Вступна частина передбачає привітання всіх присутніх, повідомлення теми та коротку характеристику змісту. Під час основної частини звучать виступи учасників проблемної групи, які досліджували історію становлення й особливості розвитку різних видів і жанрів мистецтва (образотворчого, театрального, кінематографічного, музичного, літературного тощо), життєвого й творчо-професійного шляху відомих педагогів, художників, хореографів, композиторів, театральних діячів, а також історії творення шедеврів світового мистецтва. Усі доповіді супроводжуються презентаціями, фото й відеодемонстрацією. Також відбувається залучення студентів до презентації й перегляду творів живопису, прослуховування музичних творів, як в аудіозаписі, так і в живому звучанні (у виконанні гостей вітальні, викладачів і студентів), перегляд відеоматеріалів із хореографічними композиціями чи театральними виставами. Підсумкова частина заняття характеризується підбиттям підсумків вітальні. Погоджуємося з О. Красовською, яка вважає, що така форма навчання сприяє розвитку глядацької й слухацької культури студентської молоді, вихованню її естетичних смаків і потреби долучатися до сприйняття кращих шедеврів світового мистецтва [47].

Ми вирізняємо *екскурсію* як окремий вид діяльності, пов'язаний із формування досліджуваної компетентності. Позиціонуємо її як складник

позанавчального компонента змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. В. Сластьонін зазначає, що будь-який із видів екскурсій входить до загальної системи навчально-виховної роботи й застосовується у взаємозв'язку з іншими організаційними формами, будучи важливою ланкою педагогічного процесу [94, с. 85], що передбачає колективне відвідування певного місця або об'єкта з метою його досконалого вивчення [20, с. 111] і забезпечує свідоме сприйняття і засвоєння знань про досліджувані об'єкти (етнографічні та краєзнавчі музеї, історичні й архітектурні пам'ятки, виставки і вернісажі, центри народної творчості тощо) в процесі безпосереднього ознайомлення з ними.

Аналіз наукових праць [8; 47; 109] дає змогу зробити висновок, що екскурсії виконують такі дидактичні функції в процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи: реалізують принцип наочності, оскільки студенти безпосередньо ознайомлюються з автентичними творами музичного, образотворчого, хореографічного, театрального й декоративно-прикладного мистецтва, зустрічаються з відомими народними майстрами, етнодизайнерами, професійними художниками, хореографами, акторами тощо; забезпечують підвищення рівня науковості навчання, зв'язок із практикою; сприяють національно-патріотичному, мистецько-творчому вихованню студентів засобами музичного, образотворчого, хореографічного, театрального й декоративно-прикладного мистецтва.

Перед екскурсіями студенти мають обов'язково отримувати конкретні завдання, а після їх відвідування підготувати розширені звіти: «Визначити художні й технологічні особливості виготовлення декоративно-ужиткового виробу й повідомити про результати спостережень», «Створити орнаментальні композиції вишивки на основі аналізу автентичного народного одягу, експонованого у фондах музею», «Згрупувати та класифікувати елементи і мотиви традиційного орнаменту за їхнім семантичним змістом», «Класифікувати твори художників за стилями, техніками, жанрами» тощо.

Досить поширеними у професійній підготовці майбутніх учителів є краєзнавчі екскурсії, які є одним зі способів вивчення історії, природи, культури окремого регіону. Наприклад, студенти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка мають змогу відвідати літературно-меморіальний музей Олександра Довженка в м. Сосниці Чернігівської області, музей «Слова о полку Ігоревім» у м. Новгород-Сіверському, Глухівський краєзнавчий музей, Глухівський національний заповідник тощо. Студенти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка традиційно відвідують літературно-меморіальний музей М. Коцюбинського у Чернігові, музей П. Тичини в с. Піски Бобровицького району Чернігівської області. Студенти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний університет імені Григорія Сковороди» мають змогу відвідати музей народної архітектури та побуту, а також музей Г. Сковороди, музей «Заповіту» Т. Шевченка, музей Шолом-Алейхема, музей архітектора В. Заболотного тощо.

На нашу думку, доцільно застосовувати у процесі формування досліджуваного феномену таку форму навчання, як *круглий стіл*, метою якої є колективний обмін думками з певного питання чи наукової проблеми, що становить коло науково-освітніх інтересів суб'єктів спілкування (викладачів, студентів, митців, науковців, учителів, роботодавців-стейкхолдерів, майстрів народної творчості тощо). Беручи участь у круглих столах, студенти висловлюють власні думки з актуальних питань у сфері музичного, образотворчого, хореографічного, театрального й декоративно-прикладного мистецтва, освітніх галузей початкової освіти; вчать відстоювати власну позицію, аргументувати, переконувати, доводити свої погляди, тим самим удосконалюючи комунікативну культуру (вербальну, невербальну), вміння і навички керування емоційним фоном і вольовими виявами, спираючись на морально-етичні норми, загальнолюдські, духовні цінності. Варто зазначити, що участь у круглих столах вимагає від учасників широкої поінформованості, обізнаності з порушуваних культурологічних питань, досконалого володіння

державною мовою та іншими засобами комунікації.

Н. Шустова зазначає, що ефективність круглих столів залежить від рівня комунікабельності учасників дискусії, аргументованості їхніх виступів, чіткості подання власної позиції та її захисту, вміння слухати і відповідати на критичні зауваження, впевненості, сміливості й водночас тактовності, ввічливості до опонентів, толерантності до їхніх позицій [109].

Наступні форми навчання широко використовуються в зарубіжній практиці (здійснений аналіз і узагальнення в п. 2.1, п. 2.2, п. 2.3). Слід зазначити, що важливою формою організації освітнього процесу в закладах вищої освіти педагогічного профілю є фольклорно-етнографічні *проекти*, у процесі яких студенти поглиблюють і закріплюють здобуті теоретичні знання і практичні вміння, безпосередньо ознайомлюються із фольклором, оволодівають навичками фіксації та документування фольклорного матеріалу тощо. Варто зазначити, що така позанавчальна діяльність характерна для мистецьких, культурологічних, філологічних спеціальностей і має фрагментарний характер в освітній практиці підготовки вчителів початкової школи. Головне завдання такої форми роботи – навчити студентів аналізувати сучасний стан народної культури й визначати її роль і місце у свідомості громадянина, виявляти специфіку побутування фольклору в певній місцевості, установити причини, що впливають на деформацію народних традицій; підтвердити або спростувати інформацію, розміщену в різних інформаційних джерелах (І. Терешко) [98].

Фольклорно-етнографічні проекти виконують чотири основні функції, зокрема: наукову, яка передбачає формування навичок ведення наукового дослідження, вміння спостерігати, порівнювати, зіставляти факти, збирати емпіричні дані та автентичний матеріал, а також сприяє поглибленому розв'язанню завдань у галузі народної культури; професійно спрямовану – для набуття навичок відтворення традиційного фольклору, спілкування з народними виконавцями (учасниками фольклорних колективів); навчальну – з метою поглиблення знань про народну творчість; виховну, яка формує ціннісне

ставлення до національної культури [98].

Передумовою і запорукою ефективного застосування фольклорно-етнографічних проєктів є зібрання достовірних відомостей, опрацювання і використання зібраних фольклорних матеріалів, підготовка анкети-питальника, де фіксуються відповідний зміст, напрями стратегії і тактики діяльності учасника проєкту. Зміст і форма анкети-питальника зумовлюються метою і завданнями дослідження, наприклад, спрямованістю студента-дослідника на комплексний опис народної традиції певної місцевості (загальна програма-запитальник) чи на фіксацію матеріалу про конкретне, маловідоме фольклорне явище (тематична анкета-питальник).

Таким чином, така діяльність не лише забезпечує цілеспрямоване формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, сприяє формуванню світогляду, моральних, патріотичних, естетичних і етичних уявлень і переконань студентів, а відтак, є інтегровальним елементом за комунікативною, національно орієнтованою і мистецько-творчою сферами реалізації досліджуваної компетентності. Цей досвід ми інтегрували в професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи, розбудовуючи культурологічно орієнтоване середовище в позанавчальній діяльності (реалізація довгострокового мистецько-творчого проєкту з народознавчим спрямуванням «Формування культурологічної компетентності особистості засобами української обрядовості»).

Зокрема, форма *тренінгу* передбачає залучення власного досвіду студентів і має високий ступінь стимулювання мотивації, інтересів і потреб культурологічного характеру. Доцільно використовувати в межах групової взаємодії студентів, усередині групи, між групами і з викладачем. Із метою створення й утримання оптимального емоційного й емпатійного фону слід використовувати дієві засоби (музичний супровід, літературно-поетичний матеріал, відео тощо). Під час проведення тренінгів головна увага має зосереджуватися на формуванні вмінь і навичок комунікації, культурної моделі взаємодії, здатності об'єктивно оцінювати і приймати себе суб'єктом цієї

діяльності, когнітивної гнучкості в типових і виняткових ситуаціях.

Варто зазначити, що в межах усіх описаних форм організації освітнього процесу під час формування досліджуваної компетентності у професійній підготовці варто використовувати методи як традиційні, так і інноваційні. Метод є одним із базових педагогічних понять, що дає відповідь на запитання, яким способом, характером дій має досягатися мета [20]. А. Кузьмінський, В. Омеляненко, М. Фіцула потрактовують методи як упорядковані способи партнерської діяльності педагога й студентів, спрямованої на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань [50, с. 127; 101, с. 129]. Погоджуємося з думкою А. Алексюка, що в сутності і змісту методу закладена нерозривна єдність мети, засобу й результату [1]. Відтак, постає необхідність в доборі і задіянні тих методів, що сприятимуть ефективному формуванню культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

*Отже, методи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи розуміємо як шляхи узгодження комунікації викладача й студентів, які вирізняються локальним характером культурологічно орієнтованого впливу на формування структурних компонентів досліджуваного педагогічного явища і сприяють підготовці особистості до культурологічної взаємодії. Із метою структурування і систематизації методів формування досліджуваного феномену ми виокремили п'ять груп відповідно до компонентної будови культурологічної компетентності й змісту її формування.*

*Отже, до першої групи відносимо методи стимулювання емоційно-вольових культурологічних здатностей майбутніх учителів початкової школи, орієнтовані на формування культурологічної спрямованості, що водночас є рушійною силою розгортання всіх компонентів досліджуваної компетентності – спрямованості, готовності, обізнаності, активності, самодостатності. Зазначений блок містить методи, які забезпечують активізацію культурологічного і педагогічного потенціалу майбутніх учителів, формування в них здатності до самоствердження, переживання успіху в роботі, відчуття*



задоволення від самореалізації власних професійних і творчих здобутків. Загалом, це методи, що спонукають до культурологічної взаємодії на засадах позитивного прийняття себе в процесі «споживання» культурологічного матеріалу, інформації і емоційного відгуку щодо явищ, зразків культури.

До цієї групи відносимо *копінг-методи*, зорієнтовані на формування в студентів здатності зберігати спокій і впевненість відповідно до ситуацій, що виникають у педагогічній діяльності (урок, відкрите заняття, святковий музично-виховний захід тощо) і передбачають володіння здатністю до подолання психологічного дискомфорту, невпевненості у власних силах.

*Метод створення ситуації успіху* доцільно застосовувати з опорою на культурологічний чи професійний досвід студентів, що сприятиме розкриттю свідомого прийняття ними відповідної інформації та забезпечує уникнення перепон (інтелектуальних, психологічних) і допомагає поступово ввести особистість в культурологічно орієнтоване середовище. Своєю чергою, цей метод формує потребу й інтерес до комунікації з іншими учасниками освітнього процесу в культурологічному полі з метою опанування нових культурологічних знань і закріплення раніше набутих. Зазначимо, що варто використовувати засоби (перегляд фільмів чи фрагментів, застосування «крилатих» висловів про вчительство і культуру, цікаві факти із життя чи педагогічної діяльності тощо), які здатні емоційно збагатити заняття і розробити комплекс завдань творчого характеру для індивідуалізації цього процесу.

У процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи доцільно використовувати *коучинг-метод*, який базується на суб'єкт-суб'єктній взаємоповазі й підтримці. У ході дослідження коучинг може застосовуватися під час педагогічної практики, що передбачає взаємодію між коучем (досвідчений учитель початкової школи, викладач) та групами студентів (по 5–6 осіб). Обмін досвідом та співпраця відбуваються під час обговорення відкритих уроків і виховних заходів, що сприяє саморозвитку та самовдосконаленню. Цей спосіб дозволяє активізувати спрямованість

особистості до цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності в культурологічному полі.

Для вдосконалення формування культурологічної компетентності доцільним є використання *методів мистецького і професійного портфоліо* (складання планів-конспектів уроків і виховних заходів, наочних матеріалів, відеозаписів мистецьких творів і фрагментів із застосуванням методів і прийомів роботи з учнями на уроках і в позакласній роботі, добір мистецьких творів для перегляду і слухання школярами, підпорядкованих певній темі). Це дає змогу майбутнім учителям початкової школи вивчати й порівнювати індивідуальний почерк учителів, митців музичного, театрального, літературного мистецтва, майстрів декоративно-прикладного мистецтва, дізнаватися про сучасні тенденції розвитку різних стилів мистецтва і педагогічної науки.

До цієї ж групи відносимо *метод комунікативного тренінгу*, метою якого є налагодження взаємодії викладача зі студентами, а також формування в них здатності до комунікації в межах навчальної й подальшої професійної діяльності, зокрема, з учнями початкової школи. Насамперед ці методи мають спрямовуватися на формування комплексу риторичних знань, умінь і навичок, які варто розглядати як професійно значущі комунікативні вміння майбутнього фахівця. Відтак, на практичних (лабораторних) заняттях необхідно створювати умови для виникнення монологічного, діалогічного і дискусійного мікросередовища, формувати в студентів навички їх організувати і проводити, стимулювати й врегульовувати перебіг, робити висновки, а також розвивати здатність керувати власними емоційно-вольовими реакціями і впливати на поведінку співрозмовника, формувати й закріплювати вміння, пов'язані з утворенням аргументованих текстів (чітко формулювати тези, логічно й лінгвістично пов'язувати свої висловлювання з попередніми, аргументувати свою думку, будувати логічно правильні судження й висновки). Зазначені методи спрямовані на формування в майбутніх учителів початкової школи умінь спілкування з дітьми під час ознайомлення їх із творами

мистецтва, у процесі репетиційної роботи, а також під час відвідування мистецько-освітніх заходів (концертів, творчих зустрічей, вистав, виставок), оскільки вміння тримати монолог, вести конструктивний діалог, дискусію сприяє успішній педагогічній взаємодії і формуванню міжособистісних взаємин.

У контексті вищезазначеного вважаємо за доцільне застосовувати метод *художньо-педагогічних інтерпретацій мистецьких творів*, який передбачає розвиток відповідно до інтелектуального і психологічного розвитку учнів початкової школи та їхньої мистецької підготовки; комунікативний тренінг, самостійне розв'язання проблемних ситуацій комунікативного характеру, аналіз музичних, малярських, декоративно-прикладних творів, зразків ораторського мистецтва.

*До другої групи відносимо методи активізації мотиваційно-ціннісних культурологічних здатностей майбутніх учителів початкової школи, метою застосування яких є формування культурологічної готовності досліджуваної компетентності.* Їх основне призначення – активізація й посилення мотивів; трансформація зовнішніх стимулів у внутрішню сферу особистості, перетворення їх на стійкі потреби, інтерес в аспекті власного особистісного і професійного розвитку в культурологічному полі та цілеспрямованого опанування культурологічного інструментарію для педагогічної діяльності.

*Метод спостереження за роботою вчителів (викладачів) шляхом аналізу і фіксації особливостей їхнього педагогічного стилю комунікації (культура мовлення, невербальна техніка, морально-етичні якості тощо); проведення порівняльного аналізу щодо власного культурологічного і педагогічного досвіду, здобутого під час навчання і проходження педагогічної практики; перегляд і аналіз підготовлених відеоматеріалів (відеозаписів уроків і виховних заходів, кінофільмів, відеозаписів театральних вистав, виступів танцювальних, хорових колективів і сольних виконавців, майстер-класів митців і педагогів).*

*Метод «Навчаючи – вчуся»* забезпечує оволодіння студентами вміннями і навичками передавання своїх знань іншим учасникам освітнього процесу,

актуалізуючи комунікативні здатності відповідно до морально-етичних норм і правил. Цей метод слід застосовувати на практичних (лабораторних) заняттях, фрагментарно на лекційних. Ключовим є те, що студенти, попередньо розподілені у мінігрупи, котрі самостійно обирають форми, методи і засоби передавання теоретичних положень іншим. Практичний досвід свідчить про ефективність цього методу в стимулюванні мотиваційно-потребових механізмів особистості в оволодінні обраним фахом і усвідомленні важливості культурологічного складника у професійній діяльності. Водночас таке інтерактивне навчання сприяє формуванню комунікативних умінь і навичок оптимального добору дієвих монологічних і діалогічних способів передавання знань з опертям на особливості комуніканта, розподілення прав і обов'язків між учасниками групи.

Зокрема, досить популярними в закладах вищої освіти є *метод ділових ігор*, які виступають «формою відтворення в освітньому процесі предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем стосунків, характерних для цього виду праці». Ділові ігри виконують різні функції: пізнавальну, виховну, контрольну, розважальну, комунікативну. На думку М. Марко, вони дають змогу «розв'язувати суперечності між навчальною і майбутньою професійною діяльністю, забезпечують формування не лише теоретичного, а й практичного мислення, формують стійкі якості особистості та розкривають її творчі здібності». Особливостями ділових ігор є те, що вони імітують педагогічну діяльність, уможливають відтворення соціального, культурного й предметного змісту професії вчителя початкової школи, а також моделюють систему взаємовідносин, притаманну цьому фахові. Реалізація цього методу забезпечує усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи ціннісної ролі й місця культурологічного складника в навчальному процесі.

*До третьої групи входять методи розширення культурологічної поінформованості майбутніх учителів початкової школи, спрямовані на формування компонента культурологічної обізнаності досліджуваного*

*феномену*. Ці методи передбачають залучення студентів до критичного огляду культурологічної, педагогічної й методичної літератури з питань мистецької освіти школярів, до художньо-педагогічного аналізу мистецьких творів для дітей з подальшим їх аналізом, до обміну враженнями від здобутої інформації, а також вони мають сприяти формуванню в майбутніх учителів умінь аналізу творів художнього і декоративно-прикладного мистецтва.

У цьому контексті для формування культурологічної компетентності майбутніх учителів важливими є різні види знань, зокрема: психологічні, педагогічні, культурологічні й методичні. Психологічні знання пов'язані з індивідуальними й віковими особливостями розвитку учнів початкової школи, з вивченням особливостей функціонування різних психічних процесів: уваги, образної пам'яті, творчої уяви, сприймання тощо. Педагогічні знання – це обізнаність стосовно основних категорій педагогічної науки, знання щодо принципів, форм, методів, засобів навчання. Культурологічні знання – це знання про сферу культури загалом і різні види мистецтва зокрема, про художню і декоративно-прикладну творчість. Методичні знання безпосередньо пов'язані з практичними аспектами викладання різноманітних дисциплін, зокрема й мистецько-художніх, у початковій школі.

Засвоєння знань відбувається шляхом опрацювання різноманітних підручників, навчальних посібників, словників; пошуку в інтернет-мережі цікавої та корисної інформації, безпосередньо необхідної студентам та опосередковано – учням. Окрім того, закріплення знань відбувається за допомогою термінологічних вправ, установлення логічних зв'язків і відношень між різними поняттями та інформацією, виконання тестових завдань, складання термінологічного мінімуму.

*Метод «Капсула культури»* – це цикл мінілекцій монологічної форми тривалістю 2–3 хвилини про явища культури (духовної, матеріальної). Формуючи тематичні культурологічні блоки, пропонуємо розробляти такі, в яких інтегруються різні види мистецтв, наприклад, музичне і образотворче, театральне і музичне, літературне та історія, кіно й усна народну творчість

тощо, зокрема: «Види театрального мистецтва (драматичний, музичний, ляльковий театр)», «Роль сценічних костюмів, декорацій у театральному мистецтві»; «Пори року, традиційні свята в музиці», «Відображення стану природи засобами живопису», «Український вертеп: декорації, персонажі». Культурологічні проблеми в царині людинотворення, еволюції особистості пропонуємо розкривати за допомогою таких «капсул культури»: «Сила людської духовності», «Красиве і потворне», «Конкурентноспроможність – вимога часу», «Педагогічна культура: традиційно чи новація?» тощо. Під час застосування цього методу викладачу необхідно підготувати питання про спільне і відмінне, а студентам потрібно відповісти на запитання і вміти інтерпретувати матеріал в усному переказі.

До цієї групи відносимо *метод евристичної бесіди*, який є вербальним діалогічним інструментом організації пізнавальної діяльності шляхом розроблення блоків тематичних запитань. Даючи на них відповіді, студенти самостійно здійснюють їх пошук. Метою є розвиток вмінь і навичок самостійного нестандартного пізнання культурологічних об'єктів, процесів, явищ тощо. Цей метод доцільно використовувати в процесі аналізу, інтерпретації творів мистецтв з опертям на багатоваріантність їх тлумачень. Вивчення майбутніми вчителями початкової школи мистецьких блоків у межах цільових освітньо-професійних програм значною мірою базується на етнофольклорному матеріалі, що забезпечує створення ситуації поліхудожньої діяльності: музичної, образотворчої, сценічної, декоративно-прикладної тощо. До операційного інструментарію проблемно-пошукової технології ми відносимо: проблемні (незавершені запитання), комплекс варіативних завдань (з метою забезпечення індивідуальної навчальної траєкторії), завдання на виявлення прихованих помилок, проблемний виклад матеріалу, створення проблемних ситуацій, застосування прийому навпаки.

Удосконаленню формування культурологічної компетентності в частині розвитку культурологічної активності у напрямі саморозвитку, самодостатності сприяє *метод колективної творчої діяльності* на засадах синергетичного

підходу. Викладач пропонує студентам (самостійно) розділитись на робочі групи по 3 – 4 особи, кожній групі роздає певний обсяг лекційного матеріалу для опрацювання. Кожна група виконує завдання протягом обумовленого часу (20 – 25 хв), наприклад: з'ясувати основну ідею, сутність, зміст тексту; створити словник нових термінів і колективно обґрунтувати їх значення; скласти план-презентацію матеріалу; визначити колегіально спосіб подання матеріалу студентській аудиторії в самостійно обраній формі (діалог, дискусія, лекція тощо); визначити форму діагностики рівня засвоєного слухачами матеріалу й обґрунтувати критерії оцінювання; подати матеріал студентській аудиторії згідно з визначеним групою алгоритмом та ін.

Використання *методу мозкового штурму* сприяє емоційно-вольовій, психологічній активності, продукуванню нових ідей у короткий час. Важливим є те, що цей метод спирається на емоційний стан не тільки окремого учасника, а й на емоційний фон роботи групи. Заборона критики і ігнорування висловлених ідей стимулює позитивну мотивацію особистості до активності. Усі висловлені позиції фіксуються «експертами» і піддаються аналізу щодо слабких і сильних сторін. Ефективним метод мозкового штурму буде у разі дотримання таких правил: розподілення на малі групи; приділяти увагу будь-якій думці; ідей має бути якомога більше; дискусію потрібно завершувати підсумком. Застосування цього методу буде дієвим на етапі формування нових понять про культурологічні об'єкти [32].

*Четверта група методів розвитку процесуальних культурологічних здатностей майбутніх учителів початкової школи спрямовується на формування культурологічної активності досліджуваної здатності.* Варто зазначити, що когнітивний і діяльнісно-операційний складники є основними у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, оскільки без сформованої системи знань, умінь і навичок, готовності до опанування інновацій у педагогічній сфері неможлива продуктивна діяльність учителя в сучасних умовах.

До цієї ж групи належить і *творчо-активізаційний метод*, метою

використання якого є розвиток самостійного мислення майбутніх учителів, активізація їхньої пізнавальної діяльності, формування творчих навичок і вмінь нестандартного розв'язання професійних проблем, удосконалення навичок професійного спілкування. До цього методу відносимо: розроблення і реалізацію інтегрованих мініконцертів, мінівиставок і мініпрезентацій; коментування й аналіз мистецьких образів і творів; розроблення фрагментів уроків культурологічного змісту; мікромоделювання культурологічно орієнтованого середовища у початковій школі (розроблення проєктів і сценаріїв просвітницьких, мистецько-виховних заходів, плану роботи дитячих студій, гуртків і творчих груп).

Ще одним ефективним *методом є інтерактивні навчальні ігри*, які варто використовувати на заняттях для імітації реальної професійно-педагогічної діяльності на робочому місці вчителя початкової школи або в процесі творчої мистецької діяльності. Навчальні ігри зазвичай мають діалогічний характер, організовуються згідно із запропонованим викладачем алгоритмом, проте можуть мати для студентів і самостійний характер.

Важливо, що під час проведення навчальних ігор потрібно дотримуватися таких основних вимог: постановка мети гри; зрозумілість і доступність ігрових завдань для студентів; поступове ускладнення змісту ігор та апробація їх в освітньому процесі; попереднє розроблення ігрових правил і їх виконання всіма студентами; обов'язковість зміни встановлених правил й уведення новацій за умови повторення ділової навчальної гри; побудова навчально-ігрової діяльності лише на раніше вивчених діях; забезпечення самоуправління в процесі ігрової діяльності.

До цієї групи віднесено і *трансляційно-репрезентативні методи*, основним завданням яких є передавання інформації за допомогою різних засобів трансляції і її репрезентування. Варто наголосити, що цей блок методів є досить широким за обсягом, оскільки він інтегрує різноманітну палітру фахових дій, яка відтворює діалогову та полілогову взаємодію як у контексті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, так і в галузі їхньої



подальшої професійної та мистецької діяльності.

Отже, застосування зазначених методів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи впливає на розвиток у них культурологічної компетентності шляхом формування досвіду реалізації сформованої системи знань, умінь і навичок, який стане основою для їхнього подальшого особистісного і професійного розвитку.

*До п'ятої групи увійшли методи формування рефлексивних культурологічних здатностей майбутніх учителів початкової школи, спрямовані на формування компонента культурологічної самодостатності.* Метою застосування цих методів є формування в майбутніх учителів здатності до оцінювання власної культурологічної діяльності, наявних знань, умінь і навичок, а також на актуалізацію і розвиток здатності студентів до самоконтролю й самооцінювання в різних видах культурологічної активності в межах професійної діяльності. Ці методи, загалом, спрямовані на активізацію аналітичних дій студентів, фіксацію поточних результатів самостійної роботи з розширення власного мистецького тезаурусу, самозбагачення бази мистецько-методичних прийомів роботи з дітьми початкових класів.

Ця група методів, пов'язана з організацією самостійної роботи майбутніх учителів початкової школи у сфері культури загалом і мистецтва зокрема; формуванням у них прагнення до самостійного вивчення спеціальної навчальної, наукової і методичної літератури; створенням проєктів мистецько-виховної позакласної роботи в початковій школі; самостійним її плануванням, що в перспективі має трансформуватися у звичку здійснювати самоосвіту протягом життя; здатністю до реалізації власного творчого потенціалу як у мистецькій, так і в педагогічній сферах.

Для реалізації зазначених завдань доцільно використовувати такі методи навчання: написання саморецензій, фіксація результатів самостійної роботи, складання оцінювальних анотацій, аналізів-звітів про проведені уроки мистецтва й виховні заходи в школі під час виконання завдань педагогічної практики, психотренінги, тренінги латерального (нестандартного) мислення;

складання щорічних планів із власного культурологічного розвитку.

До цієї групи методів ми відносимо *метод рефлексивно-ділової гри*. Його зазвичай використовують з метою формування у студентів навичок професійного спілкування, готовності до розв'язання культурологічних проблемних ситуацій, підвищення рівня відповідних знань і вмінь планувати, аналізувати й приймати рішення у процесі взаємодії. Для цього студенти об'єднуються у групи по п'ять осіб, або у дві команди. Гра розпочинається з оголошення викладачем спільної для всіх груп або команд мети й запису її на дошці, визначення ліміту часу на підготовку виступу. Групи мають підготувати варіант розв'язання завдання та його презентацію у формі рольової гри з використанням короткого евристичного діалогу. Після завершення презентацій студенти здійснюють аналіз виступів. Потім проводиться змагання між підгрупами. Кожна підгрупа формулює педагогічну ситуацію для своїх опонентів, на розв'язання якої відводиться 3 хв. Викладач підбиває підсумки, узагальнює результати й робить висновки.

Для застосування *методу позиційної дискусії* необхідно поділити студентів на три групи: перша розробляє й обґрунтовує інноваційний педагогічний мініпроект у межах запропонованої викладачем теми, а потім репрезентує для загального обговорення один із напрацьованих варіантів. Друга група має з'ясувати всі альтернативні варіанти щодо запропонованого нововведення, спростувати твердження першої групи. Відхиливши пропозиції, вона розробляє власне рішення і також викладає програму дій. Завдання третьої групи полягає в аналізі й пошуку конструктивного в запропонованих мініпроектах, подання компромісних шляхів розв'язання проблеми. Далі групи міняються ролями і весь цикл повторюється.

Реалізація *методу проблемно-рефлексивного полілогу* передбачає декілька етапів, а саме: постановку й з'ясування педагогічних проблем (кожний учасник полілогу, не наслідуючи попереднього, структурує визначені проблеми); висунування ідей, спрямованих на розв'язання конкретних проблем; колективне обговорення ідей. «Заборона» на повторення ідей приводить до максимального

осмислення всього спектра проблем і пошуку альтернативних рішень.

До цього блоку методів належить і *метод самооцінювання* – застосування рефлексійних тестів і вправ, прогнозування власних дій, аналіз оцінних суджень одногрупників тощо. Важливого значення в цьому процесі набуває активізація самостійної оцінювальної роботи студентів, що спонукає їх до висловлення власної думки, написання відгуків, виконання завдань на порівняння, добір культурологічного матеріалу чи інформації за певними критеріями, створення бази рецензій, відгуків, аналітичних есе, презентацій тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, що функцією методів цієї групи є також розвиток у студентів здатності до відстеження й підтримки тенденцій особистісного і професійного самовдосконалення, подолання недоліків свого культурологічного розвитку на основі самооцінювання, проєктування власної навчальної діяльності на теперішньому етапі й самовдосконалення в майбутньому.

Відповідно до вищезазначених положень ми розподілили і представляємо взаємозв'язок п'яти груп методів згідно зі структурою досліджуваного феномену (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

### Класифікація методів формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці

№ з/п	Компонент культурологічної компетентності	Група методів	Зміст
1.	Культурологічна спрямованість	Стимулювання емоційно-вольових культурологічних здатностей майбутніх учителів початкової школи	Методи: копінг-методики, створення ситуації успіху, коучинг-метод, комунікативні тренінги, мистецького і професійного портфоліо, художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, коментування й аналізу мистецьких образів і творів
2.	Культурологічна готовність	Активізації мотиваційно-ціннісних культурологічних здатностей майбутніх учителів початкової школи	Методи: спостереження, «Навчаючи – вчуся», ділових ігор, розроблення інтегрованих просвітницьких мистецьких заходів тощо.

## Продовження таблиці 4.2

3.	Культурологічна обізнаність	Розширення культурологічної поінформованості й обізнаності майбутніх учителів початкової школи.	Методи ініціативної індивідуальної чи колективної пізнавально-творчої діяльності на засадах синергетичного підходу, «Капсула культури», колективної творчої діяльності, евристичної бесіди, мозкового штурму тощо.
4.	Культурологічна активність	Розвиток процесуальних культурологічних здатностей майбутніх учителів початкової школи	Методи: інтерактивні навчальні ігри, творчо-активізаційний, колективні творчі проекти, трансляційно-репрезентативні.
5.	Культурологічна самодостатність	Формування рефлексивних культурологічних здатностей майбутніх учителів початкової школи	Методи: саморецензій, рефлексивно-ділової гри, позиційної дискусії, проблемно-рефлексивний полілог, рефлексивно-ділова гра, позиційна дискусія, самооцінювання.

Своєю чергою, поетапне формування культурологічної компетентності (*мотиваційно-пізнавальний, діяльнісний, рефлексивно-результативний*) спрогнозовано відповідно до впровадження комплексу психолого-педагогічних умов, які сприяють досягненню визначеної мети (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

**Зміст поетапного формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи**

№ з/п	Етап формування	Мета	Психолого-педагогічна умова	Методичне забезпечення
1.	<i>Мотиваційно-пізнавальний</i>	Розвиток позитивної мотивації до культурологічної діяльності й ціннісно-мотиваційної основи оволодіння культурологічною компетентністю, формування компонентів досліджуваного явища: спрямованість, готовність	-забезпечення позитивного сприйняття й усвідомлення особистістю культурологічних і професійних цінностей у культурологічному становленні; -включення до змісту навчальних дисциплін професійної підготовки культурологічного складника на засадах ціннісно-свідомого ставлення особистості	До першої групи належать методи, спрямовані на розвиток емоційно-вольової сфери культурологічної спрямованості; друга група методів спрямована на формування культурологічної готовності.
				<i>Метою їх використання є активізація й посилення вже</i>

## Продовження таблиці 4.3

				сформованих мотивів, трансформування зовнішніх стимулів у внутрішню сферу особистості, перетворення їх на власні мотиви.
2.	<i>Діяльнісний</i>	Розвиток у студентів культурологічних умінь і навичок реалізації культурологічного сформованого потенціалу (спрямованості, готовності) і формування культурологічної обізнаності й активності	– системне опанування особистістю культурологічними знаннями, вміннями і навичками; – залучення особистості до активного оволодіння культурологічним досвідом реалізації культурологічних знань, умінь і навичок у суб'єкт-суб'єктному вимірі.	Група методів орієнтована на формування культурологічної обізнаності; четверту групу утворюють методи діяльнісно-операційного спрямування. <i>Метою</i> їх застосування є актуалізація культурологічної обізнаності й активності студентів.
3.	<i>Рефлексивно-результативний</i>	Формування вмінь здійснювати рефлексію, а також взаємо- та самооцінювання культурологічної компетентності, занурення студентів у самостійну активну культурологічну діяльність, актуалізація культурологічної самодостатності.	– забезпечення рефлексивної активності особистості у напрямі самовдосконалення в контексті культурологічної компетентності.	Група методів рефлексивного характеру, спрямовані на формування культурологічної самодостатності. <i>Метою</i> їх застосування є стимулювання емоційно-вольових, мотиваційно-ціннісних, когнітивних, діяльнісно-операційних механізмів культурологічної самодостатності.

Зазначені вище форми, методи, зумовлені особистісно-професійним конструктом досліджуваної компетентності та змістом її формування, утворюють певний процесуально-практичний комплекс супроводу психолого-педагогічних умов функціонування культурологічно орієнтованого середовища, що забезпечує реалізацію авторської системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

Згідно з позицією Б. Лихачова саме педагогічній технології властива множинність розроблених психолого-педагогічних установок, форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів, організаційно-методичного інструментарію педагогічного процесу [54]. У цьому контексті суголосною є думка В. Беспалька, який визначає педагогічну технологію як проєкт педагогічної системи, що реалізується змістовою технікою освітнього процесу [6]. Тому варто зазначити, що дібраний комплекс цілеспрямованого впливу на особистість є ядром технології формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

Своєю чергою, конкретизація цього аспекту дослідження зумовлена отриманими результатами наукової розвідки щодо зарубіжного досвіду розв'язання проблем культурологічного характеру в педагогічній сфері. Слід зазначити, що технологічний підхід до налагодження педагогічної комунікації в зарубіжних країнах (п. 2. 1, п. 2. 2, п. 2. 3) використовується як комплексний, інтегративний процес і системний метод розроблення, впровадження всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням взаємодії технічних і людських ресурсів у напрямі оптимізації форм освіти [96].

Загалом, у процесі розроблення процесуального забезпечення змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, доцільно врахувати поширений позитивний зарубіжний досвід щодо застосування проєктної технології в підготовці фахівців до виконання професійних обов'язків у культурологічному полі, уникнення і розв'язання проблем засобами культури в широкому розумінні.

*Мета застосування проєктної технології у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи – залучення студента до інтерактивної науково-дослідницької діяльності, стимулювання ініціативності особистості на засадах емоційно-позитивного досвіду.*

Ефективність формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи вимагає емоційного стимулювання в пізнанні явищ

різного характеру (п. 1.4, п. 3.5). У контексті досліджуваної проблеми *проектна технологія* сприяє взаємозв'язку внутрішнього і зовнішнього, суб'єктивного і соціального, що стимулює і підвищує індивідуальні зусилля особистості в досягненні результату. Саме застосування проектних технологій інноваційно оновлює зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема, розширює культурологічну особистісно орієнтовану адаптацію освітніх новацій.

Варто зазначити, що використання проектної діяльності спрямовано не тільки на формування досліджуваного педагогічного явища, але й на підготовку студентів до застосування цієї технології у власній педагогічній діяльності, що спричиняє динамічні перетворювальні зміни їхнього знаннєвого потенціалу на користь організаторсько-пізнавального досвіду, що забезпечує утворення нових якісних характеристик, трансформуючи їх у компетентнісний простір становлення проектно-технологічного типу організаційної культури діяльності [80].

Студенти, реалізуючи проекти, опановують алгоритм культуротворчої діяльності на етапах пошуку, конструювання, технології та аналітики і оволодівають новими інтегративними знаннями, вміннями і навичками, що стимулюють утворення нового позитивного культурологічного досвіду [79].

Зокрема, дієвими є короткострокові (мініпроекти) чи довгострокові проекти (тижні, семестри тощо), реалізація яких передбачає залучення студентів до процесів обрання напряму, теми, визначення кінцевого результату і прогнозування шляхів його досягнення і репрезентування. Реалізація творчих мініпроектів передбачає розв'язання культурологічної проблеми в професійному полі діяльності або врегулювання професійної проблеми культурологічними засобами на засадах загальнолюдських і духовних цінностей у межах конкретного заняття. Наприклад, на практичних (лабораторних) заняттях з «Основ інформатики з елементами програмування» (створення електронних довідників, тематичних модулів), «Дитячої літератури» (театралізований мініпроект), «Методики і технології трудового навчання»

(проект-виріб), «Методики навчання української мови» (мовно-літературний проект) тощо.

Аналіз наукових праць і власний досвід дає підстави для висновку, що інтеграції культурологічних знань, умінь і навичок студентів можна досягнути шляхом організації проектної інтерактивної роботи. М. Стахів зазначає, що зміст кожного такого проекту базується не тільки на вивченні окремих тем чи опануванні готової інформації, а й на обговоренні актуальних педагогічних і культурологічних проблем, важливих для майбутнього фахівця [87]. Це можуть бути інтегровані проекти в межах самостійної роботи студентів чи результат виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань.

Японська освітня практика збагатила цей досвід етнокультурним і національно орієнтованим змістом і сенсом, що спонукає активно використовувати його в процесі формування досліджуваної компетентності. Зокрема, пропонуємо проект «Одяг рідного краю», що передбачає виконання завдань щодо збору і систематизації матеріалу про різноманіття традиційного одягу, вивчення його генези, історичні, природні, суспільні та господарські фактори, що вплинули на його формування. Наприклад, чому для мешканців Карпат традиційним є вовняний одяг яскраво-барвистих кольорів; звідки походять назви окремих елементів; яке їх функціональне й символічне значення тощо. Така робота дає можливість не лише дослідити особливості соціо-, етнокультури різних регіонів, а й сприяє розширенню національного світогляду, розвитку логічного мислення, вдосконаленню комунікативної культури тощо. У цьому ж контексті проект «Фольклор рідного краю» передбачає пошук народних пісень і їх вокальне опанування, прислів'їв, приказок, танців певного регіону в контексті календарної чи родинної обрядовості, а також декоративно-прикладного мистецтва. Зазначимо, що проекти подібної тематики передбачають налагодження міжпредметних інтегративних зв'язків між історією України, сучасною українською літературною мовою, дитячою літературою, художньою працею тощо.

Завданнями проекту «Образ учителя в художній літературі», що



передбачає реалізацію зв'язків між дитячою літературою, педагогікою, методикою навчання української мови в початковій школі, є систематизація літературно-художніх творів, у яких створено образ учителя, наприклад: Б. Грінченка «Украла», «Дзвінок»; І. Франка «Грицева шкільна наука», «Борис Граб»; С. Васильченка «Талант»; М. Стельмаха «Дума про тебе»; А. Дімарова «Буремна тиша»; І. Драча «Учитель» тощо. Зазначені проєкти можуть бути оформлені у вигляді друкованого чи електронного посібника, мультимедійної презентації, слайд-шоу тощо, містити наочність, інфографіку, динамічні таблиці, флеш-картки та ін.

У контексті досліджуваної проблеми застосування *проблемно-евристичних технологій* спрямовано на здобуття студентами нових знань і способів діяльності на основі вирішення створених проблемних ситуації. Евристична діяльність не передбачає наявності репродуктивного досвіду, вміння діяти за зразком. Якщо проблемне навчання застосовується у процесі вивчення дисциплін, які передбачають інтелектуальну діяльність, то евристичне є універсальним і сприяє розвитку інтегральних якостей (взаємозв'язку всіх культурологічних компонентів), спирається на пізнавальні процеси (культурологічна обізнаність, яка вимірюється когнітивним критерієм і забезпечується відповідними цілями і завданнями – п. 4.1), необхідні для організаційних, психологічних, пізнавальних видів діяльності. Пізнавальний характер цієї технології варто підсилити елементами формування критичного мислення. Як свідчить зарубіжна практика, цей сегмент слід інтегрувати засобами інтеракції [69; 78] з метою формування таких елементів культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи: *самостійність* (індивідуальний характер процесів пізнання культурологічної інформації, матеріалу, явищ тощо), здатність самостійно *формулювати проблему* культурологічного характеру з опертям на зібрану інформацію, *прийняття рішення* щодо оптимального розв'язання культурологічної проблеми, формування вмінь і навичок критично сприймати думки інших, здатність обґрунтовувати і корегувати свою позицію в комунікації (діалог,

дискусії, диспути тощо).

У зв'язку із цим *мета* застосування проблемно-евристичної технології – опанування культурологічних знань, умінь, навичок; формування і збагачення культурологічного досвіду і навичок його реалізації; формування вмінь і навичок пізнання культурологічної інформації, процесів, явищ, об'єктів, зразків тощо; формування інтересу до опанування матеріалу культурологічного характеру; спонукання до самостійності в навчальній, позанавчальній, науково-дослідницькій діяльності з використанням здобутих знань у нових обставинах; виявлення стану засвоєння культурологічного змісту, активності й самостійності тощо.

До операційних аспектів проблемно-евристичної технології ми відносимо: проблемні незавершені запитання, проблемний виклад культурологічного матеріалу, створення проблемних ситуацій. Наприклад, завдання на інтепретацію (власне прочитання, тлумачення, розуміння) твору мистецтва може бути деталізовано: жестикуляційно відтворити характер твору; зобразити графічно зміст і характер твору, намалювати композицію щодо творів інших видів мистецтв, окрім образотворчого, а до останнього дібрати чи створити пісню / мелодію; придумати елементарні рухи, які відображають зміст і характер твору. Дієвим є виконання завдань, спрямованих на виявлення прихованих помилок, наприклад: запропонувати низку творів до кількох тем і включити до них кілька зразків іншого змісту, знайти зайве в переліку понять, прізвищ, явищ, поєднаних епохою, соціальним явищем, професійною належністю тощо.

Також ефективним є створення навчальних проблемних ситуацій (конфлікту, несподіванки, невідповідності, невизначеності, вибору, пропозиції тощо), вирішення яких поділяється на такі етапи: усвідомлення проблеми, суперечності, формування гіпотези, її доведення, формулювання висновків. Проблемний складник технології відрізняється від евристичного тим, що у проблемному навчанні вчитель створює ситуацію, яка виведе студентів на вже відоме рішення означеної проблеми, а евристичне навчання ширше за

проблемне, адже орієнтоване на досягнення невідомого наперед результату і формування індивідуального досвіду (А. Хуторський).

Із метою набуття майбутніми вчителями початкової школи здатності до колективної культурологічної рефлексії, професійної комунікації на компетентісно-продуктивному рівні відповідно до культурологічних норм і правил, трансформації культурологічних знань у внутрішню стратегію дій варто залучати студентів до корпоративної діяльності в площині збагачення колективного культурологічного досвіду в змодельованих умовах розв'язання проблем культурологічного характеру.

Застосування технології *контекстного навчання* у формуванні досліджуваної компетентності є шляхом реалізації динамічного зрушення студентів у навчальній діяльності через квазіпрофесійну (ігрові, моделювальні, імітаційні форми і методи) до власне професійної діяльності [93]. В організацію такої квазіпрофесійної навчальної діяльності студентів покладено заміщення реального об'єкта професійної діяльності відтворювальною моделлю комплексу значущих ситуацій і властивостей, що дозволяє уникнути формалізму і зайвої затеоретизованості навчального процесу.

Зазначимо, що основною характеристикою контекстної технології у формуванні досліджуваної компетентності є імітація дидактичного і культурологічного змісту майбутньої професійної діяльності шляхом створення навчальних ситуацій, наближених до реальних у професійному чи соціокультурному середовищах. У зв'язку із цим моделюється не тільки предметний зміст культурологічної діяльності, але і її контекст та соціальний зміст.

Застосування цієї технології можливе за умови діалогової суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу на засадах взаєморозуміння, відкритості, довіри, стимулювання і підтримки пізнавальної культурологічної активності [9]. Контекстне навчання передбачає інтеграцію різних видів діяльності студентів, створення в процесі навчання обставин, максимально наближених до реальних умов професійної діяльності; використання активних

імітаційних методів навчання; модерацію корпоративного аналізу конкретних ситуацій, організації імітаційних, рольових і ділових ігор [93].

*Метою* використання у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи технології контекстного навчання є ініціювання самостійного пошуку (студентом) культурологічних знань через проблематизацію (викладачем) навчального матеріалу; трансформація характеру навчальних завдань (з репродуктивного на продуктивний, творчий) і навчальної діяльності загалом.

Значний потенціал у розвитку внутрішніх потреб студентів в оволодінні високим рівнем культурологічної компетентності містять відповідні методики навчання на основі використання інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій, оскільки саме ці педагогічні засоби можуть гарантувати індивідуалізацію навчання, формування самостійності й творчих навичок пошуку актуальної культурологічної, мистецької, естетичної, фахової інформації, забезпечити доступ до нових джерел інформації та можливість застосовувати комп'ютерне моделювання в навчанні молодших школярів.

Відзначимо, що використання цифрових технологій у формуванні досліджуваної компетентності створює можливості для організації дистанційного опанування студентами культурологічних умінь і навичок у межах тривіальної моделі дистанційного навчання (рис. 4. 11), яка охоплює мінімальний набір елементів: тьютор, студент і платформа дистанційного навчання.

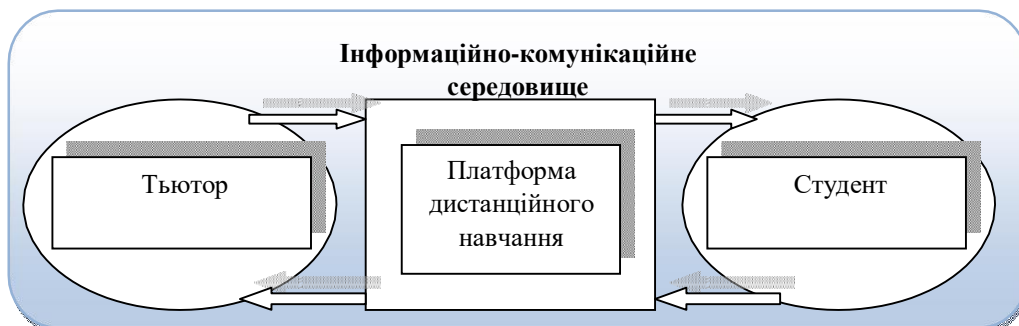


Рис. 4.11. Тривіальна модель дистанційного навчання майбутніх учителів початкової школи

Застосування цифрових технологій в організації дистанційного навчання забезпечує широкий доступ до освітніх ресурсів, опосередковану участь викладача, самостійну та автономну діяльність студентів. У контексті досліджуваної проблеми доцільним є використання змішаних моделей у межах дистанційної освіти. Зокрема, ефективним є включення елементів модульного навчання шляхом структурування культурологічного матеріалу (інформації) в навчальні модулі, а умови навчання (темп засвоєння, кількість повторів, проведення тестових процедур тощо) варіювати. Модульне навчання передбачає структурування змісту навчального матеріалу в найбільш стислому і зрозумілому для студента вигляді з метою його максимально повного засвоєння з обов'язковими блоками вправ і контролю за кожним фрагментом.

Отже, *мета* використання інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій у формуванні досліджуваної компетентності – це розширення процесуальних шляхів створення і функціонування культурологічно орієнтованого середовища, особливо в реальних умовах пандемії, складу і можливостей сукупності елементів інформаційного освітнього середовища: безпечна комунікація суб'єктів освітнього процесу; широкий доступ до інформаційних джерел. Так, до джерел вивчення інформації належать: різні інформаційно-довідникові системи і бази даних, електронні навчальні посібники, енциклопедії, ресурси інтернету. Серед інструментів навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи можна виділити комп'ютерні тренажери, програми, локальні комп'ютерні мережі або інтернет.

Відтак, доцільним є застосування: мультимедійного огляду мистецько-методичної літератури, публічні презентації (ілюстрування студентами теоретичних чи методичних положень практичними прикладами), збирання педагогічного портфоліо (мініуроки, презентації відеофрагментів уроків, відеозапис певних методів і прийомів роботи з учнями у позакласній роботі), відеопрезентації культурного життя міста (регіону, країни тощо); складання тематичних вибірок творів мистецтв для дітей тощо.

Відтак, запропонований перелік форм, методів і технологій формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці не є вичерпним, а подана класифікація є умовною: один практичний інструмент може застосовуватися для досягнення різних навчальних цілей, а отже, може належати одразу до кількох груп. Окрім того, в усіх блоках застосовується низка провідних дієвих складників процесуального супроводу для вищої школи.

Підсумовуючи зазначене, можемо констатувати, що ефективному формуванню культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи сприяє системне застосування спеціально дібраних форм, методів, технологій і засобів під час опанування дисциплін загального, професійного, вибіркових циклів навчальних дисциплін, які забезпечують цілісність процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

#### **4.4. Обґрунтування засобів формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці**

Засобами навчання в педагогічній науці вважається весь комплекс локально-практичних інструментів, які сприяють удосконаленню освітнього процесу. Зокрема, Ю. Бабанський, А. Кузьмінський, Ю. Машбиць, Н. Мойсеюк, В. Омеляненко, П. Підкасистий під засобами навчання розуміють (матеріальні, матеріалізовані, ідеальні) об'єкти і джерела навчальної інформації, що застосовуються вчителем і суб'єктами навчання для інтенсивного засвоєння нових знань і які виконують низку функцій (інформативну, засвоєння нового матеріалу, контрольну) [76, с. 225; 49, с. 127; 60, с. 8; 4, с. 332; 62, с. 327].

В. Оконь, класифікуючи засоби навчання на основі їх впливу на дії вчителя й учнів, виділяє прості й складні дидактичні засоби. До простих належать словесні (підручники, навчальні посібники) й візуальні засоби (реальні предмети, моделі, картини). До складних автор відніс механічні аудіовізуальні пристрої, які автоматизують процес навчання [65, с. 339].

Л. Оршанський подає таку класифікацію засобів навчання: за способом

використання (демонстраційні й роздаткові); за способом фіксації інформації (природні, дидактично адаптовані, створені промисловим шляхом, друковані, ілюстративні, мультимедійні, інформаційно-комунікаційні); за змістом (програмно-методичні, навчальні, допоміжні); за видами (типові, трафаретні (виготовляються друкарським способом), індивідуальні (створюються для окремих занять)); за походженням (натуральні природні, натуральні промислового виготовлення); за стадіями виготовлення [67, с. 202–203].

Найпоширенішою в педагогічній науці є класифікація засобів навчання на *матеріальні* (підручники й навчальні посібники; таблиці, моделі й макети; навчально-технічні засоби; навчально-лабораторне обладнання; приміщення, меблі, розклад занять, матеріально-технічні умови навчання загалом) та *ідеальні* (мова, письмо, схеми, креслення, умовні позначення, діаграми, витвори мистецтва, раніше засвоєні знання й уміння, які використовують учителі для отримання нових знань) [36, с. 185–188].

На нашу думку, у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи важливу роль відіграють передусім ідеальні засоби навчання, одним із яких є *мова*. Відтак, постає необхідність з'ясування значення цього поняття в мовознавстві. М. Кочерган зазначає, що «мова – це система одиниць спілкування і правил їх функціонування» [41, с. 31]. У межах зазначеної п'ятирівневої системи (синтаксичний, лексико-семантичний, словотвірний, морфологічний, фонологічний) мова породжує мовленнєвий продукт як послідовність знакових одиниць спілкування конкретного мовного матеріалу комунікативного використання, що протікає в часі й одягнене у звукову (зокрема і внутрішнє проговорювання) або письмову форму. Під «мовленням» розуміють як сам процес говоріння (мовленнєву діяльність), так і його результат (твори, що фіксуються пам'яттю, або письмом) (П. Сигеда) [88, с. 419]. Відтак, у контексті нашого дослідження більш доцільно говорити про *мовлення*, оскільки воно безпосередньо відображає рівень розумового й загальнокультурного розвитку мовця, опосередковує процеси сприймання, чинить вплив на слухачів, забезпечує пізнання й ефективне спілкування,

виражає ставлення й позицію мовця до інформації і слухачів.

Мовлення вчителя початкової школи є зразком для учнів, воно є не тільки засобом викладу навчальної інформації, а й засобом формування і управління їхньою увагою, уявлень і понять. Варто наголосити, що слово вчителя початкової школи виконує інформаційну, виховну, розвивальну, естетичну функції [36, с. 185–188], а реалізується у визначеному темпі мовлення, силі голосу, ритмомелодиці тексту. З огляду на це вчитель має стежити, щоб його мовлення відповідало нормам сучасної української літературної мови, було розміреним і виразним, із підвищенням сили голосу під час уведення нових культурологічних понять і термінів. В. Сухомлинський слушно зазначає: «У руках педагога слово – такий самий могутній засіб, як і музичний інструмент у руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур у руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарб і пензля – живопису, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це ніби місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» [95, с. 160]. Це дає підстави для висновку, що у процесі формування досліджуваної компетентності важливого значення набуває мовлення викладачів, яке впливає на сприйняття й засвоєння студентами культурологічної інформації, сприяє поповненню їхнього лексичного запасу, розвитку усного й писемного мовлення загалом. Водночас викладач має майстерно використовувати вербальні, невербальні й паравербальні засоби мовлення, щоб стати зразком для наслідування студентами, а також дбати про розвиток мовлення майбутніх фахівців, яке має бути емоційно виразним, логічним, зрозумілим, лексично багатим, орфоепічно й синтаксично правильним.

Окрім того, слово викладача (зокрема, влучно підкреслений факт чи наведений крилатий вислів відомої успішної людини або митця) може сприяти посиленню мотивації майбутніх фахівців до оволодіння культурологічною компетентністю, стимулювати їх до особистісного й професійного саморозвитку і впливати на розвиток їхньої професійної компетентності.



Наприклад, це можуть бути афоризми («Найкраща помилка та, яку допускають під час навчання. Не розум від книг, а книги від розуму створились» (Г. Сковорода)) чи прислів'я («Коли не знаєш за що братися, берись за розум», «Одне з найбільших лих цивілізації – вчений дурень» тощо).

Варто наголосити, що в контексті навчання музичного мистецтва важливим засобом навчання є *спів*. Зокрема, С. Миропольський у праці «Про музичну освіту в Росії та Західній Європі» (1882 р.) наголошує, що музика, «особливо спів, можуть виступати багатогранним засобом виховання, що сфера її широка, а вплив її охоплює найглибші сторони внутрішньої сутності людини» [61, с. 80]. Ю. Юцевич зазначає, що «спів – виконання музики за допомогою голосу, мистецтво передавання засобами співацького голосу художнього змісту музичного твору» [110, с. 252]. Він розглядає спів як дію голосового апарата, результатом якої є утворення музичних ритмічних звуків конкретної висоти з метою передавання змісту вокального твору, емоцій і переживань. Відтак, сучасний учитель має володіти комплексними й ґрунтовними знаннями про голос, його гігієну та охорону, розвиток і функціонування не тільки у вокальному, а й у мовленнєвому режимі роботи, вокальні напрями, манеру співу, методи й прийоми роботи над постановкою голосу, надавати кваліфіковану консультацію й уміти демонструвати без шкоди для голосу зразки різноманітних вокальних прийомів [18, с. 36].

Ще одним засобом навчання, що впливає на формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, є *навчальна ситуація*. Із цього приводу М. Сідун зазначає, що навчальна ситуація як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи забезпечується моделюванням найбільш типових варіантів взаємодії, взаємовідносин між суб'єктами освітнього процесу. У результаті цього відбувається адаптація майбутнього вчителя до особливостей його подальшої професійної діяльності з навчання молодших школярів. Дослідник виокремлює три основні типи навчальних ситуацій (педагогічну, психологічну, мовленнєву) [90]. У контексті досліджуваної проблеми особливого значення

набувають навчальні ситуації, наприклад, на заняттях із методичних фахових дисциплін, де студенти можуть підготувати невеликий фрагмент нового матеріалу культурологічного характеру й доступно пояснити його однокласникам. Майбутні вчителі опиняються в умовах, наближених до своєї професійної діяльності. У процесі пояснення студент усвідомлює рівень своїх знань, умінь пояснити доступно матеріал, а також розвитку мовленнєвих здібностей. Окрім того, під час практичних занять кожен студент має розробити окремий етап заняття, наприклад, етап актуалізації опорних знань. Безпосередньо під час заняття здобувачі освіти демонструють декілька варіантів виконаного завдання, інші члени групи беруть участь у моделюванні фрагментів уроків, а потім аналізують їх недоліки. На думку Я. Сікори, моделювання як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя полягає у використанні проєктних методів, педагогічних ігор, творчих завдань, вивчення інноваційного досвіду передових педагогів. Науковець вважає, що технологія формування професійної компетентності майбутнього вчителя засобами моделювання – це модель спільної роботи викладача і студентів із планування, організації та проведення реального процесу навчання за умови забезпечення комфортності для всіх суб'єктів педагогічної діяльності [91]. Погоджуючись із дослідником, зазначимо, що моделювання є доволі важливим у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, оскільки дає змогу забезпечити найсприятливіші умови для формування й розвитку їхнього педагогічного мислення, широкі можливості для практичного втілення у вигляді моделей, теоретичних положень психології, педагогіки та методики навчання, а також розвиток творчого мислення, мовлення, здатності орієнтуватися в ситуації і швидко знаходити рішення.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що серед ідеальних засобів, які відіграють особливу роль у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, особливе місце посідають *твори мистецтва*. Наголосимо, що мистецтво зближує людину з реальною дійсністю: художній образ зберігає конкретність чуттєвих властивостей і ознак об'єкта,

який пізнається. Такі завдання, як написання відгуків і рецензій на переглянутий кінофільм чи виставу, добровільне відвідування театру мають не лише педагогічний вплив, а більшою мірою культурологічний. Виконуючи ці завдання, студент самостійно оцінює твір театрального чи кінематографічного мистецтва зі своєї позиції. Твори мистецтв чинять значний вплив на особистість і є одним із засобів формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, оскільки сприяють розширенню кола їхніх інтересів, розвитку творчої уяви, накопиченню знаннєвого складника досліджуваної компетентності, прилученню їх до високого мистецтва як активних суб'єктів. Тому практичні завдання, над якими працюють студенти, аналізуючи твір, допомагають генерувати й мовленнєво виражати свою позицію щодо того чи того матеріалу, навчають їх бути послідовними в оцінках і судженнях.

Своєю чергою, до засобів навчання, які спеціально створені та підпорядковані розв'язанню навчальних завдань, відносимо схеми, креслення, діаграми тощо. Наприклад, у межах дисципліни «Образотворче мистецтво з методикою навчання» до таких засобів належать насамперед альбоми й демонстраційні матеріали: репродукції художніх творів, дитячі роботи, таблиці, ілюстрації, роздатковий матеріал, методичні посібники для вчителя тощо [108].

Зокрема, демонстрація репродукцій картин, етюдів, замальовок видатних художників сприяє активізації творчої активності студентів та їх емоційному піднесенню. Наприклад, викладач демонструє студентам графічні роботи Г. Якутовича і пропонує зобразити певний мотив із натури в стилі майстра. Такі завдання важливі не лише для формування навичок вільного володіння образотворчими засобами, а й для розуміння того, що кожен майстер володіє своїм неповторним, тільки йому притаманним художнім почерком і стилем.

Для формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи доцільно використовувати вдалі ілюстрації із методичних посібників і дитячих книжок. Малюнки в книжках є першими зразками образотворчого мистецтва, з якими знайомляться діти. У них відображені

народні традиції, місцевий український колорит, рідна природа. Ці малюнки доцільно використовувати на уроках сюжетного малювання, адже вони є першими витворами образотворчого мистецтва, з якими знайомляться діти. Ці малюнки використовують на уроках сюжетного малювання за мотивами казок, віршів, легенд. Сучасні видавництва випускають велику кількість дитячих книжок, які вдало ілюстровані художниками або навіть дитячими малюнками (наприклад, п'ята частина твору «Пригоди в лісовій школі» В. Нестайка).

Окрім того, як викладач образотворчого мистецтва в педагогічному закладі вищої освіти, так і шкільний учитель мають зберігати найкращі роботи студентів (учнів) із відповідних тем. Ці малюнки можна застосовувати як наочний матеріал на заняттях в інших студентських групах чи класах, а також здійснювати їх діалогічне обговорення. Виставки студентських чи учнівських робіт (малюнків, ліплення, декоративних і конструкторських робіт) сприяють створенню в освітньому закладі культурологічно орієнтованого середовища.

Важливу роль у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи відіграють методичні таблиці, схеми. Зокрема, послідовність роботи над музичним твором, малюнком чи виготовленням виробу варто розглядати як розкриття конкретних культурологічно спрямованих навчальних завдань. Рекомендуючи студентам методичну послідовність виконання циклу завдань (виконання малюнка, опрацювання диригентсько-хорових текстів тощо) та ілюструючи етапи роботи за допомогою таблиць, викладач має зосередити увагу не лише на зовнішньому характері зображення, а й на тих навчально-аналітичних завданнях, які потрібно розв'язати на цій стадії. Наголосимо, що використання таких засобів навчання, як *методичні таблиці й схеми*, є доцільним не лише на заняттях із мистецьких дисциплін, а й у контексті інших фахових методик навчання для формування в майбутніх учителів початкової школи культурологічних практичних умінь і навичок роботи.

Зважаючи на той факт, що однією з характеристик культурологічної компетентності вчителя є «живе» знання, тобто відмова від абсолютизації

істини, догматизму і стереотипізації, усвідомлення неможливості «завершеного» знання, актуальності набуває здатність особистості усвідомлено й самостійно керувати своєю діяльністю, опановувати способи отримання необхідного знання і застосування його на практиці. Адже тільки знання, як форма існування і систематизації результатів пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи, стає основою його культурологічної компетентності як фахівця, як майстра.

Доцільним у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є також використання *аудіовізуальних засобів навчання*, які Ю. Воронін розподілив на низку категорій: аудіозасоби, в яких носієм інформації є звук (мікрофони, гучномовці, звукопідсилювачі, мікшери, які утворюють системи звукопідсилення; магнітоли, плеєри) та які дають змогу, наприклад, здійснювати запис музичних композицій, розповідей народних майстрів про художні ремесла, процес і результат розучування вокально-хорового матеріалу до виховних заходів чи залікових уроків тощо; візуальні засоби, в яких носієм інформації є зображення (мультимедійні проєктори й екрани, інтерактивні дошки, DVD-плеєри, LCD-панелі, відеокамери, телевізори, монітори тощо) та які в сукупності з іншим обладнанням утворюють систему динамічного проєктування, наприклад, технологічного процесу виготовлення декоративного виробу тощо [14, с. 46]. Г. Бучківська наголошує, що аудіовізуальні засоби навчання, як джерело і носій інформації, раціоналізують форми подання навчального матеріалу, підвищують ступінь унаочнення, конкретизують поняття та категорії, організують і спрямовують сприйняття, підсилюють інтерес до навчання, активізують пізнавальну діяльність, а головне – сприяють свідомому засвоєнню студентами навчального матеріалу, розвитку мислення, творчої уяви, спостережливості тощо [8, с. 320].

Заняття з мистецьких дисциплін загалом і дисциплін із декоративно-прикладного мистецтва зокрема проходять у спеціально облаштованих приміщеннях зі спеціалізованим обладнанням, наприклад: музичними

інструментами, мольбертами, аудіо- і відеотехнічними комплексами тощо. Аналіз досвіду практичної діяльності засвідчує, що в процесі роботи викладачі найчастіше застосовують такі засоби навчання: натуральні (зразки різних видів мистецтв, моделі та технологічне обладнання); іконічні (стенди, світлини, слайди, тематичні плакати, наприклад: світлини композиторів, художніх колективів, «Історико-етнографічне районування України», «Символіка поліської вишивки», «Символи поліського писанкарства»); символічні (зображення візерунків і мотивів орнаменту, нотні збірки, плакати, на яких відображено технологічний процес виготовлення виробів декоративно-прикладного мистецтва тощо).

Окрім того, науковці до окремої групи відносять сучасні засоби навчання, створені на основі цифрових технологій, тобто *цифрові засоби навчання*. Варто зазначити, що в контексті тотальної інформатизації й комп'ютеризації саме ці засоби набувають особливої актуальності у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи загалом і для формування в них культурологічної компетентності зокрема.

На думку К. Осадчої, значною допомогою в організації, методичному забезпеченні й контролі підготовки майбутніх учителів є такі засоби формування професійної компетентності майбутніх учителів: мультимедійні; інформаційно-комунікаційні; програмні [68]. Водночас до сучасних цифрових засобів навчання належать: електронні підручники, електронні курси, електронні освітні ресурси, онлайн-підручники, вебсайти, системи управління навчанням. Універсальним місцем для розміщення цифрових засобів навчання з можливістю організації керованого доступу до них є глобальна мережа інтернет.

Відповідно до положень Концепції «Нова українська школа» учитель як «агент змін» має володіти навичками вчителя-інноватора, що передбачає сформованість у нього здатності розробляти авторські навчальні програми, методи, технології, прийоми та засоби навчання, а також здатності до співробітництва з іншими вчителями й учнями шляхом створення цифрових

продуктів, презентацій і проєктів. Лише за таких умов учителі володітимуть здатністю навчити учнів бути відкритими до спілкування з усім світом шляхом використання цифрових засобів [42].

Відтак, у контексті досліджуваної проблеми вчителі початкової школи мають володіти навичками роботи з цифровими технологіями, уміти ефективно застосовувати їх у своїй професійній діяльності. Зокрема, до елементарних навичок належить вміння здійснювати пошук інформації в довідкових системах інтернету і створення електронного продукту культурологічного характеру. Проте для того, щоб інформація була якісною й достовірною, вчитель початкової школи має вміти правильно сформулювати запит, а також відібрати необхідний і достовірний матеріал й, оптимально використовуючи його, сформулювати низку завдань для роботи із мультимедійною дошкою, персональними планшетами тощо.

У наказах Міністерства освіти і науки України, які регулюють процес організації освітнього простору Нової української школи [82; 83], визначено, що клас має бути обладнаний інтерактивним мультимедійним комплексом (проєктором і дошкою), ноутбуком, багатофункціональним пристроєм (принтер, сканер, копій), ламінатором, мультимедійними навчальними програмами, комп'ютерними іграми, що відповідають програмі початкової школи й рекомендовані Міністерством освіти і науки для використання, навушниками з мікрофоном тощо. Відтак, учитель початкової школи має вміти використовувати всі зазначені засоби у професійній діяльності, а також бути готовим до подальшого саморозвитку в цій сфері.

Н. Шустова зазначає, що вдале поєднання традиційних засобів навчання з комп'ютером дає змогу істотно підвищити ефективність педагогічного впливу, роблячи при цьому процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним [109]. Зокрема, застосування мультимедійних презентацій, створених шляхом використання інтернет-технологій, сприяє швидшому сприйняттю студентами навчального матеріалу і звільняє викладача від численних повторень. Використання комп'ютерних технологій надає змогу

викладачу створювати якісну наочність із мінімальними затратами часу, зберігати ці зображення для подальшого використання на лекційних і практичних заняттях і формування комплексу навчально-методичного забезпечення дисциплін.

Окрім того, важливу роль цифрові технології відіграють під час перевірки навчальних досягнень майбутніх учителів початкової школи: комп'ютерні онлайн тести й діагностичні комплекси сприяють швидкій, комплексній, об'єктивній, диференційованій перевірці студентських знань і своєчасній їх корекції. Інтернет-контент може стати основою для організації самостійної роботи студентів, зокрема, на спеціальних музичних навчальних сайтах можна не лише прочитати розповідь про певний інструмент, а й почути його звучання, створити музично-дидактичні вправи, розробити прості ритмічні фонограми для розвитку вокальних і диригентсько-хорових умінь і навичок.

Застосування інтернет-технологій дає змогу викладачам і студентам здійснювати швидкий обмін професійною інформацією: новими ідеями, планами-конспектами уроків і сценаріями навчально-виховних заходів, результатами власної культурологічно орієнтованої науково-дослідницької діяльності. Ці сучасні засоби сприяють зменшенню часових витрат на передавання інформації і забезпечують обмін ідеями й матеріалами зі значно ширшим колом учасників взаємодії.

Відтак, цифрові технології є ефективним засобом забезпечення взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, що реалізується за допомогою різноманітних соціальних мереж, чатів і телеконференцій. Значну роль у формуванні культурологічної компетентності вчителя початкової школи відіграє можливість дистанційного навчання, що дозволяє вдало поєднувати навчання з професійною діяльністю і в непередбачуваних обставинах (умови пандемії). У мережі існує велика кількість освітніх порталів, які спеціалізуються на проведенні дистанційних курсів для підвищення кваліфікації не тільки працівників закладів освіти, а й здобувачів цього фаху – студентів. Зокрема, найбільш відомими серед українських Edera, Prometheus та



інші дають змогу вчителю брати участь у різноманітних конкурсах, які дозволяють не лише діагностувати власний рівень професійного саморозвитку порівняно з іншими фахівцями, а й сприяють суттєвому підвищенню рівня культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності, активності й самодостатності.

Схарактеризуємо особливості розроблення й використання деяких електронних засобів у контексті теми нашого дослідження. До мультимедійних засобів навчання відносять насамперед такі сучасні засоби підвищення якості знань, як мультимедійний проєктор й інтерактивна дошка. Н. Шустова зазначає, що створення комп'ютерних презентацій і застосування мультимедійного проєктора є ефективним засобом збільшення кількості наочності на занятті. Використання мультимедійних презентацій дозволяє розташувати навчальний матеріал у зручній послідовності, що дисциплінує студентів і зменшує кількість можливих відволікань від процесу засвоєння матеріалу [109, с. 140].

Розглянемо роль мультимедійних засобів навчання у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Л. Паршина, вивчаючи особливості використання мультимедійних засобів у підготовці вчителя музики, виділяє такі види цих засобів: наставницькі, контролювальні, інформаційно-довідкові, моделювальні, імітаційні, демонстраційні, ігрові, дозвілльєві [74, с. 11]. С. Полозов, характеризуючи мультимедійні ресурси з музичного мистецтва, диференціює їх на дві групи: до першої відносить навчальні, які, своєю чергою, поділяє на три типи: презентативні (інструктивні, гіпертекстові, сюжетні, моделювальні, демонстраційні); тренажерні (лінійні, прогресуючі, ігрові), тестові (адаптивні, бліцопитування, контрольні, музичний диктант, вікторина); до другої групи він відносить навчальні, які поділяє на довідкові (постатейні, гіпертекстові, реферативні); креативні (музичний редактор для формування музичних текстів із метою видання й тиражування нотної продукції, а також для аудіальної ретрансляції музичних композицій; комп'ютерний синтезатор для

музикування), дослідницькі (статистичні, що використовуються для статистичного опрацювання музичного тексту, моделювальні програми) [77].

Н. Новікова виділяє три групи мультимедійних навчальних засобів: музично-освітні, навчально-ігрові, довідково-інформаційні [64]. Зокрема, до музично-освітніх вона відносить: навчальні й тренувально-закріплювальні програми, що знайомлять користувачів з основами музичної грамоти, базовими музичними поняттями (ритм, мелодія, гармонія тощо), звучанням музичних інструментів, історією створення музичних творів, а також містять тести для перевірки елементарних знань нотної грамоти. Дослідниця відносить до цієї групи такі навчально-розвивальні музично-ігрові мультимедійні засоби: «Музичний клас», «К. Сен-Санс. Карнавал тварин», «A musical Tutorial»; музичні конструктори, що надають змогу створювати музику з окремих готових фрагментів-блоків (одноголосні чи багатоголосні такти, гармонійні, метро-ритмічні, фактурні формульні звороти). Дослідниця наводить як приклад англомовні мультимедійні засоби «Ibiza summer session», «Dance»; програми для групового музикування, імпровізування й створення музики DoReMix, DRGN, Microsoft Music Producer, Magic Music Maker, Visual Arranger. Вони дають змогу імпровізувати в реальному часі, створювати оркестр із групи студентів, спільно музикувати за комп'ютерами, записувати і прослуховувати власні твори. До цієї ж групи відносять і програми для співу у форматі караоке.

Навчально-ігрові мультимедійні засоби, на думку Н. Новікової, дають змогу поєднувати цікаву музичну гру з навчанням і творчістю. Зокрема, дослідниця називає такі музичні інтерактивні ігри: «Видатні композитори світу», «Лускунчик», «Аліса і пори року», «Чарівна флейта». Мультимедійні засоби довідково-інформаційного характеру представлені електронними музичними енциклопедіями, наприклад: «Шедеври класичної музики», «Енциклопедія класичної музики», «Енциклопедія популярної музики» [64, с. 62–64]. Проте зазначені класифікації не є вичерпними, вони потребують уточнення й доповнення на основі таких критеріїв, як їх змістове наповнення й функціональне призначення.

Використання інтерактивної дошки теж впливає на ефективність формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Вона має низку переваг порівняно з традиційною дошкою і крейдою. Оволодівши навичками роботи з інтерактивною дошкою, майбутній учитель початкової школи зможе постійно вдосконалювати підготовку до уроку, підвищувати свій професійний рівень. Інтерактивна дошка дає можливість створювати нестандартні наочні образи, необхідні для певного етапу заняття, яких немає в жодному іншому джерелі. Зручність цього засобу полягає в можливості працювати на дошці електронним маркером як « комп'ютерною мишею», що дозволяє швидко і наочно застосувати той чи той прийом роботи.

Одним із засобів формування й розвитку культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є програмні педагогічні засоби, зокрема мультимедійні навчальні програми. К. Осадча визначає такі особливості мультимедійних навчальних програм: поєднання різноманітної інформації робить викладення матеріалу наочним, динамічним, яскравим, що посилює інтерес студентів і активізує їхню пізнавальну діяльність; вони дають змогу наочно демонструвати роботу з програмним забезпеченням; такі програми можуть розповсюджуватися як на дисках, так і у мережі інтернет; навігація мультимедійних програм сприяє індивідуалізації процесу навчання; їх можна широко використовувати у процесі самостійної роботи студентів та з метою самоосвіти [68]. Варто наголосити, що значну роль у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи відіграє досконале володіння педагогічними програмними засобами з різних навчальних предметів як загального, так і професійного циклів підготовки.

Майбутні вчителі початкової школи мають володіти навичками роботи з різноманітними навчальними комп'ютерними комплексами й сайтами, які містять різний довідково-інформаційний матеріал культурологічного характеру, а також добірку різноманітних авторських і народних пісень, казок, загадок, приказок, скоромовок, лічилок, онлайн ігор навчального призначення, зразків творів образотворчого, театрального, літературного мистецтва і виробів

із різних матеріалів тощо.

У процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи варто враховувати, що постійно з'являються нові програмні засоби, які мають ширші навчальні можливості й вирізняються певними особливостями використання, тому в студентів необхідно розвивати базові знання і вміння стосовно користування зазначеним програмним забезпеченням, а також формувати готовність швидко пристосовуватися до змін педагогічних програмних засобів, здатність до їх самостійного опанування.

На практичних заняттях із методик навчання мистецьких дисциплін перед майбутніми вчителями початкової школи доцільно ставити завдання щодо створення переліку педагогічних інформаційно-комунікаційних засобів, які вони б використовували на власних уроках. Виконання такого завдання, по-перше, значно підвищує обізнаність студентів стосовно педагогічних програмних засобів, по-друге, сприяє формуванню навичок роботи з такими програмами, по-третє, заохочує їх використовувати під час педагогічної практики і в майбутній професійній діяльності.

О. Фуштей наголошує, що реалізація дидактичних можливостей мультимедійних технологій порівняно з традиційними засобами організації освітнього процесу має такі переваги: надає змогу використовувати динамічні фрагменти й перетворення зображених на екрані об'єктів; індивідуалізує навчання й контроль знань у режимі прямого діалогу «викладач – студент»; надає змогу моделювання освітніх процесів і багаторазового відтворення навчального матеріалу; дає змогу використовувати комп'ютерно орієнтовані лабораторні роботи, довідники й енциклопедії; підвищує інформаційно-пізнавальну активність студентів [102]. До негативних наслідків використання мультимедійних засобів можна віднести зменшення соціальної взаємодії, обмеження спілкування викладачів і студентів, учнів і вчителів, розвиток індивідуалізму.

У процесі формування досліджуваної компетентності важливим засобом є

електронний підручник, який В. Волинський характеризує як нормативно-автономний засіб навчання, створений на базі експериментального або чинного традиційного підручника, але з розширеними змістовими, операційно-діяльнісними інформаційними можливостями унаочнення та пояснення явищ і процесів, керування навчальною діяльністю користувача у процесі самонавчання [11, с. 28]. К. Осадча розглядає електронний підручник як навчально-методичний засіб навчання, що дає змогу користувачу самостійно вивчати теми змістових модулів освітнього компонента засобами персонального комп'ютера та забезпечує ефективність педагогічного процесу завдяки режиму самоосвіти [68]. Використання електронного підручника на заняттях у педагогічному закладі вищої освіти є ефективним засобом, що сприяє інтенсивному формуванню в студентів системи культурологічних знань. Окрім того, важливо сформувати в них навички роботи з цим засобом, що стане запорукою ефективної професійної діяльності в майбутньому. Зокрема, в межах формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи можна дати їм завдання порівняти декілька електронних підручників для початкових класів і запропонувати розглянути недоліки й переваги запропонованих продуктів за певними критеріями, надати пропозиції щодо їх удосконалення.

Варто давати також завдання, пов'язані зі створенням цього навчального засобу: розробити вкладку в електронний підручник із тієї чи іншої дисципліни за вказаною культурологічно орієнтованою темою, побудувати відповідні логічні схеми, підписати їх елементи й подати необхідну коротку інформацію, створити гіперпосилання на інші сторінки підручника, створити декілька закладок із цієї теми, наприклад: історичні відомості, цікаві факти, мультимедійні презентації, відеофрагменти. Такий електронний підручник може стати результатом колективної роботи студентів під керівництвом викладача і може використовуватись під час проходження педагогічної практики, виконання завдань позанавчальної, науково-дослідницької діяльності. Зазначимо, що, виконуючи таке завдання, майбутні вчителі

набудуть певного уявлення й досвіду створення електронних підручників, що дасть поштовх для їх ефективного розроблення в майбутній професійній діяльності.

У процесі добору й застосування засобів навчання з метою формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи викладачі закладів вищої освіти мають дотримуватися таких вимог:

1) доцільність і методична обґрунтованість задіяння засобів навчання передбачає їх умотивоване використання;

2) опрета на засадничі положення основних методологічних підходів щодо формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, зокрема: у межах реалізації компетентнісного підходу застосування засобів навчання має забезпечувати ефективний розвиток загальних, професійних і інтегральних компетентностей майбутніх фахівців, які є показниками результатів освітнього процесу й визначені в освітньо-професійній програмі підготовки вчителів початкової школи; у контексті впровадження положень аксіологічного підходу засоби навчання необхідно добирати з урахуванням особливостей розвитку мотиваційно-ціннісної сфери й світоглядних орієнтирів майбутніх учителів початкової школи; добір засобів навчання необхідно здійснювати з опорою на культурологічний підхід, що передбачає, зокрема: орієнтацію на особистісний культурний розвиток в умовах культурологічно орієнтованого освітнього середовища; урахування історичного, суспільного й мистецького контекстів у процесі підготовки і репрезентації навчальних матеріалів; трансформацію освітньої схеми «студент – навчальні засоби – знання» у схему «студент – культура – навчальні засоби – культурологічні знання – культурологічні вміння – культурологічні навички»; у межах реалізації суб'єктно-діяльнісного підходу впровадження засобів навчання має базуватись на активному залученні майбутніх учителів початкової школи до практичної освітньої, а згодом професійної діяльності культурологічного характеру, що в перспективі має забезпечити проектування студентами власного особистісно-професійного самовдосконалення як

рівноправного суб'єкта педагогічної діяльності; у контексті впровадження професіографічного підходу добір засобів навчання має спрямовуватися на формування культурологічно важливих якостей майбутнього фахівця, визначення можливих напрямів розвитку культурологічної компетентності засобами фаху, зокрема й професії загалом, і динаміку розвитку психічних процесів у межах професійної діяльності; використання засобів навчання з позиції синергетичного підходу має спрямовуватися на формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, як цілісного відкритого освітнього феномену, що здатний до самоорганізації й саморозвитку під впливом зовнішніх факторів; застосування засобів навчання в контексті етнорегіонального підходу полягає у врахуванні регіональних особливостей розвитку різних видів мистецтв (традиційного, музичного, літературного, художнього, декоративно-прикладного тощо) в минулому й на сучасному етапі, специфіки етнічного сприйняття творів мистецтва;

3) цілеспрямованість (визначення загальної (психологічної та інформаційно-пізнавальної) і дидактичної (цілі навчання) мети застосування засобів навчання) і функціональна визначеність застосування засобів навчання вимагає чіткого виявлення функцій, які можуть виконувати засоби навчання на конкретному етапі освітнього процесу;

4) системність застосування засобів навчання: їх епізодичне використання зазвичай не дає очікуваного навчального результату, тому викладачеві потрібно розробити систему послідовного й комплексного їх застосування; організаційно-педагогічний аспект цієї системи передбачає проведення викладачем аналізу всіх тем навчальної дисципліни і розподіл засобів навчання за темами, тобто створення чіткої системи впровадження засобів у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Отже, обґрунтування оптимальності добору і застосування засобів для формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи підвищує ефективність освітнього процесу. Слід зауважити, що в цьому контексті значущими є фактори, які забезпечують досягнення прогнозованих

культурологічно орієнтованих навчальних результатів, зокрема: методична доцільність застосування конкретних засобів; коректне визначення дидактичних, розвивальних і виховних цілей і завдань; відповідність культурологічно орієнтованого потенціалу навчальних матеріалів їхній дидактичній значущості; плановість, системність застосування засобів навчання; дозованість застосування навчальних засобів з метою уникнення перевантаженості заняття.

### **Висновки до четвертого розділу**

У розділі відповідно до соціальних вимог, загальної державної політики, рівня розвитку всієї системи освіти і початкової зокрема на культурологічно-компетентнісній основі теоретично обґрунтовано і *спроєктовано ієрархію цілей формування досліджуваного феномену*. Зокрема, зацентровано, що *загальна ціль* зумовлена соціальним запитом на культурологічно компетентного вчителя початкової школи; *стратегічні цілі* локально спрямовані на компонентну структуру педагогічного явища (афективна ціль, аксіологічна ціль, когнітивна ціль, реалізаційна ціль, ціль саморозвитку); *тактичні цілі*, орієнтовані на досягнення програмних результатів навчання; реалізація *оперативних цілей* локалізується в навчальній, позанавчальній, самостійній, науково-дослідницькій діяльності і під час виконання завдань педагогічних практик.

Узагальнено, що актуалізація системи цілей формування досліджуваного явища передбачає виконання низки специфічних *завдань стратегічного рівня* (створення умов розвитку емоційно-вольових якостей особистості у професійно і культурологічно спрямованих обставинах; підвищення позитивної вмотивованості особистості до професійно-культурологічного розвитку; широка поінформованість про формування і реалізацію культурологічної компетентності; оволодіння формами, методами, засобами організації культурологічної діяльності і збагачення досвіду реалізації культурологічної компетентності в полікультурному середовищі; формування здатності до рефлексії і самостійного розвитку професійно-культурологічного досвіду на



засадах критичного мислення), які деталізуються комплексом локальних *тактичних завдань* формування культурологічної компетентності студентів.

Зазначено, що зміст формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці є цілісною системою, яка містить *особистісний* (відповідає афективній цілі), *соціально-ціннісний* (відповідає аксіологічній цілі), *знаннево-пізнавальний* (відповідає когнітивній цілі), *діяльнісний* (відповідає реалізаційній цілі) і *неперервного розвитку* (відповідає цілі саморозвитку) *компоненти*, що забезпечують функціонування всіх її елементів, спрямованих на реалізацію загальної стратегічної мети професійної підготовки.

Визначено й розроблено комплекс *чинників* (співвіднесення навчального змісту зі специфікою професійної підготовки фахівця і її стратегічною метою; компонентна будова досліджуваної компетентності; ієрархічна система цілей і завдань; культурні об'єкти, правила, норми, принципи і традиції; урахування позитивного зарубіжного досвіду щодо формування досліджуваної здатності) і *принципів* (*професійної спрямованості*, що забезпечує організацію і реалізацію змісту фахових дисциплін відповідно до культурологічно орієнтованих програмних результатів навчання; *гуманітаризації*, який передбачає включення до змісту освітніх компонентів інформації про роль і місце культурологічного складника в соціальних, професійних процесах щодо відповідальності за збереження і збагачення культурних надбань; *гуманістичний*, що узгоджує зміст формування досліджуваної компетентності із задоволенням особистісно орієнтованих культурологічних запитів майбутніх учителів початкової школи; *інтегрованості*, що передбачає структурування робочої програми навчальної дисципліни з опертям на відтворення і збагачення міждисциплінарних культурологічно орієнтованих зв'язків; *відповідності викликам розвитку суспільства, культури та особистості*, який регламентує динамічну відкритість освітнього контенту до потреб забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента) проектування змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У розділі репрезентовано зміст формування досліджуваного феномену за рівнями. Зокрема, складники *загального рівня* співвідносяться зі структурними компонентами культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, ієрархічною системою цілей і завдань її формування, джерелом, чинниками й принципами проєктування змісту, які зумовлені соціальним розвитком і педагогічною наукою. Обґрунтовано, що процеси *раціоналізації* (підсилення фундаментальних стратегій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи), *модернізації* (процеси інноваційного оновлення освітньої системи), *модифікації* (забезпечується педагогічною інтеграцією на основі гуманізації й гуманітаризації) утворюють *стратегічний рівень* змісту формування культурологічної компетентності. *Тактичний рівень* змісту регламентується освітніми програмами, навчальними планами, робочими програмами навчальних дисциплін і педагогічних практик, планів позанавчальної, науково-дослідницької діяльності й самостійної роботи студентів. На *оперативному рівні* зміст забезпечується розробленням, добором і застосуванням процесуально-дієвого інструментарію (форм, методів, технологій, засобів) формування культурологічної компетентності.

З урахуванням створення чіткої послідовності опанування системи культурологічних знань, умінь, навичок, здатностей, з опертям на визначені цілі, завдання, компоненти змісту, сформульовані вимоги до функціонування культурологічно орієнтованого середовища і напрями реалізації (комунікативний, національно орієнтований, мистецько-творчий) культурологічної компетентності наголошено на доцільності використання педагогічних *технологій* (проєктні, проблемно-евристичні, контекстного навчання, цифрові), означено і схарактеризовано комплекс *форм* (лекція-бесіда, лекція-брейнстормінг, інтерактивна лекція, проблемна лекція, бінарна лекція, практичні (лабораторні) заняття, консультація, майстер-класи, мистецькі й професійні вітальні, екскурсії, круглі столи, мистецько-творчі проєкти, тренінги), *методів* (стимулювання емоційно-вольових культурологічних здатностей, активізації мотиваційно-ціннісних культурологічних здатностей,

розширення культурологічної поінформованості, розвитку процесуальних культурологічних здатностей, формування рефлексивних культурологічних здатностей) і *засобів* (матеріальні, ідеальні, електронні, дисципліна «Культурологічна компетентність учителів початкової школи», методичні рекомендації щодо формування досліджуваного феномену) цілеспрямованого формування досліджуваної компетентності.

### Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ., аспірантів та молодих викл. вузів. Київ: Либідь, 1998. 557 с.
2. Андрюшук І. В. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності: теорія і методика: монографія. Хмельницький: Цюпак А. А., 2017. 355 с.
3. Артюшина М. В. Психологія діяльності та навчальний менеджмент URL: <http://posibniki.com.ua/post-planuvannya-navchannya>
4. Бабанский Ю. Педагогика: учеб. пособ. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.
5. Батышев С., Новиков А. Профессиональная педагогика: учебник. Москва: Изд-во ЭГВС, 2009. 456 с.
6. Беспалько В. Г. Слагаемые педагогической технологии. Москва, 1989.
7. Беспалько В. П. Теория учебника. Дидактический аспект. Москва: Педагогика, 1988. 160 с.
8. Бучківська Г. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 593 с.
9. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 31–39.
10. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: науч.-метод. пособ. Москва: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. 55 с.
11. Волинський В. П. Теоретичні основи створення електронних підручників. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. Луцьк: РРВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. Вип. 7. С. 28–30.
12. Волинський В. П. Дидактичні призначення і характеристики комп'ютерних електронних навчальних посібників і підручників. URL: [ukrlit.vn.ua/article1/1947.html](http://ukrlit.vn.ua/article1/1947.html). (дата звернення: 15.02.2020).
13. Волкова Н. П. Педагогіка: посіб. для студ. вищих навчальних закладів.

Київ: Академія, 2001. 576 с.

14. Воронін Ю. А. Технічні та аудіовізуальні засоби навчання: навч. посіб. Воронеж: Воронеж. держ. пед. ун-т, 2001. 232 с.

15. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры: Всемирная конференция ЮНЕСКО. *Alma mater*. 1993. № 3. С. 29–36.

16. Гаврілова Л. Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 612 с.

17. Галузинський В., Євтух М. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні: навч. посіб. Київ: ІНТЕЛ, 1995. 168 с.

18. Ген Цзінхен. Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 204 с.

19. Головань М. С. Теоретичні основи формування змісту професійної освіти майбутнього фахівця фінансового профілю. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*: зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2012. Вип. 36. Ч. 1. С. 3–10.

20. Гончаренко С. У. І все-таки – гуманітаризація. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 3–7.

21. Гречаник Н. І. Model of practical purpose training of primary school teachers-to-be to get them ready to use cultural competence in their professional activities. *Scientific Vector of the balkans*. 2020. Т. 4. № 1(7). Р. 21–25.

22. Гречаник Н. І. Актуальність використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Освітній дискурс*. 2020. Вип. 22 (4). С. 7–17.

23. Гречаник Н. І. Культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи: методи формування. *Experimental and theoretical research in modern science*: матеріали I міжнародної наук.-практ. конф. (м. Кишинів, 16–18

листопада 2020 р.). Кишинів, Молдова, 2020. С. 178–183.

24. Гречаник Н. І. Організація практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті формування культурологічної компетентності. *Освітній дискурс*. 2020. Вип. 20 (2). С. 7–19.

25. Гречаник Н. І. Про шляхи вдосконалення процесу формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні: матеріали міжнародної наук.-практ. конф.* (м. Львів, 21–22 серпня 2020 р.). Львів, 2020. С. 51–55.

26. Гречаник Н. І. Удосконалення теоретико-практичного змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Science and education: Problems, prospects and innovations: матеріали II міжнародної наук.-практ. конф.* (Kyoto, 4–6 листопада 2020 р.). Кіото, Японія, 2020. Р. 265–273.

27. Гречаник Н. І. Щодо засобів формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Topical issues of science and practice: матеріали VII міжнародна наук.-практ. конф.* (Лондон, 2–6 листопада 2020 р.). Лондон, Велика Британія, 2020. С. 420–426.

28. Гречаник Н. І., Пішун С. Г. Художньо-специфічні принципи інтегрованого викладання музичного мистецтва в початковій школі. *Молодь і ринок*. 2019. Вип. 2 (169). С. 85–90.

29. Дорошенко Т. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Черніг. нац. пед. ун-т. Чернігів, 2016. 632 с.

30. Дубінка М. Нормативна база навчального процесу у вищій школі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 101. С. 124–134.

31. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер,

2008. 1040 с.

32. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-уклад. Н. П. Наволокова. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 176 с.

33. Ершова Л. В. Теоретические и методические основы подготовки учителей начальных классов к воспитательной работе на материале народного декоративно-прикладного искусства: дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1988. 187 с.

34. Жила С. О. Консультації як форма вивчення літератури у виші. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки.* 2012. № 7. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsprr\\_2012\\_7\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsprr_2012_7_30). (дата звернення: 06.03.2020).

35. Жила С. О. Літературно-мистецька вітальня як форма вивчення літератури в ЗВО. *Українська мова і література в школі України: наук.-метод. та літ.-мистец. журн.* 2018. №4. С. 28–32.

36. Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів. Чернігів, 2003. 528 с.

37. Закон України «Про вищу освіту». 25.09.2020 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

38. Ивина А. А. Философия: энциклопедический словарь. Москва: Гардарики, 2004. 1074 с.

39. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Москва: Наука, 1997. 223 с.

40. Коваленко Н. Д. Методы реализации принципа профессиональной направленности при отборе и построении содержания общеобразовательных предметов в высшей школе: дисс. ... канд. пед. наук. Майкоп, 1995. 158 с.

41. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.

42. Концепція «Нова українська школа»: затв. Рішенням колегії МОН від 27.10.2016. URL: <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczyia.pdf>. (дата звернення: 10.03.2020).

43. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник для студ. філол. Київ: Академія, 2002. 367 с.
44. Кравченко-Дзондза О. Е. Компетентнісна парадигма підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. 2017. № 10 (153). С. 84–90.
45. Краевский В. В. Методологические основы построения теории содержания общего среднего образования и ее основные проблемы. *Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера*. Москва: Педагогика, 1983. С. 40–59.
46. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому. 2-е изд., испр. Москва: Пед. общество России, 2001. 35 с.
47. Красовська О. О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Житомирський пед. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 567 с.
48. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1036 с.
49. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2011. 486 с.
50. Кузьмінський А., Омельяненко В. Педагогіка: підручник. Київ: Знання – Прес, 2006. 2003. 413 с.
51. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Моделирование педагогических ситуаций. Москва: Педагогика, 1981. 120 с.
52. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. Москва: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, Воронеж: МОДЭК, 2003. 320 с.
53. Лернер И. Я. Понятие фактора и источника формирования содержания образования. *Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера*. Москва: Педагогика, 1983. С. 182–191.
54. Лихачов Б. Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособ. для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. Москва: Юрайт. 1999. 464 с.



55. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Основи науково-педагогічних досліджень. Київ, 2010. 219 с.
56. Малафіїк І. В. Дидактика: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 398 с.
57. Манько В. М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва: дис. ... д-ра пед. наук / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Київ, 2005. 528 с.
58. Марко М. М. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Мукачево, 2018. 272 с.
59. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*. 2004. № 1. С. 2–5.
60. Машбиц Ю. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. Москва: Педагогика, 1988. 192 с.
61. Миропольский С. И. О музыкальном образовании народа в России и Западной Европе. Санкт-Петербург, 1882. 252 с.
62. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. Київ, 2001. 608 с.
63. Новейший философский словарь. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Интер-прессервис; Книжный дом, 2001. 1280 с.
64. Новікова Н. В. Формування пізнавального інтересу підлітків на уроках музиків засобами мультимедійних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011. 267 с.
65. Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва: Высшая школа, 1990. 382 с.
66. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
67. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка вчителів трудового навчання: монографія. Дрогобич: Коло, 2008. 278 с.
68. Осадча К. П. Засоби формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 3

(17). С. 71–76.

69. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А. С. К., 2002. 252 с.

70. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та інформатика». Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. URL: <https://drive.google.com/file/d/17hzbV1G7x04xKTohyrknWm0zi2rxX377/view>. (дата звернення: 24.03.2020).

71. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта». Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. URL: [https://drive.google.com/file/d/1hoC8OfkwdRrxIweI-6lsTpbYldtOok\\_o/view](https://drive.google.com/file/d/1hoC8OfkwdRrxIweI-6lsTpbYldtOok_o/view) (дата звернення: 24.03.2020).

72. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта». Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. URL: [http://dsru.edu.ua/pedagogical/?page\\_id=1108](http://dsru.edu.ua/pedagogical/?page_id=1108) (дата звернення: 24.03.2020).

73. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта». Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. URL: [http://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/013%20\\_rochatkova\\_osvita.pdf](http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/013%20_rochatkova_osvita.pdf). (дата звернення: 24.03.2020).

74. Паршина Л. Г. Педагогические условия формирования компетенций студентов педвуза в процессе освоения мультимедиа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саранск, 2008. 22 с.

75. Педагогічна діагностика: метод. рекомендації / уклад. В. Уруський. 129. С. 11–12.

76. Пидкасистий П. И. Педагогика: учеб. пособ. Москва: Высшее образование, 2006. 432 с.

77. Полозов С. П. Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2002. 208 с.

78. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: навч.-метод. посібник. Київ: А. С. К., 2004. 192 с.

79. Пріма Р. Освітні можливості проектних технологій як форми

контекстного навчання майбутнього професійно мобільного фахівця початкової освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Вип. 52. С. 292–296.

80. Пріма Р. Проектна діяльність учителя початкової школи: теоретичні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 3–4. С. 21–27.

81. Про волонтерську діяльність: Закон України від 19.04.2011 р. № 3236-VI. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/go/3236-17> (дата звернення: 05.03.2020).

82. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи: наказ Міністерства освіти і науки України № 283 від 23 березня 2018 р. URL: <https://imzo.gov.ua/2018/03/25/nakaz-mon-vid-23-03-2018-283-pro-zatverdzhennya-metodychnyh-rekomendatsij-schodo-orhanizatsiji-osvitnoho-prostoru-novoji-ukrajinskoji-shkoly> (дата звернення: 05.03.2020).

83. Про затвердження Примірного переліку засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для навчальних кабінетів початкової школи: наказ МОН від 13.02.2018 №137. URL: <https://elizlabs.com.ua/ua/nakazi/n13713.02.2018>. (дата звернення: 05.03.2020).

84. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: УкрІНТЕІ, 2010. 424 с.

85. Руденко В. М. Зміст вищої освіти як предмет педагогічного проектування в контексті культури. *Наукові записки РДГУ*. 2017. Вип. 17(60). С. 11–15.

86. Семеріков С. О., Теплицький І. О. Фундаменталізація як основа розвитку інноваційної вищої освіти. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/106941/1/98.pdf>. (дата звернення: 24.03.2020).

87. Сенчина Н.Г. Формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2019. 309 с.

88. Сигеда П. І. Розмежування понять «Мова» і «мовлення» у мовознавстві. *Актуальні проблеми слов'янської філології*. 2010. Вип. XXIII. Ч. 1. С. 413–419.
89. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих. Київ: Рідна школа, 2010. ? с.
90. Сідун М. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2013. 20 с.
91. Сікора Я. Б. Особливості технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.: в 2-х ч.* Київ–Вінниця, 2011. Вип. 69. Ч. II. С. 254–259.
92. Скакун В. А. Организация и методика профессионального обучения. Москва: Форум; Инфра-М, 2007. 336 с.
93. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2010. Вип. 35. С. 66–71.
94. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: Магистр, 1997. 224 с.
95. Сухомлинський В. О. Слово про слово. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. 638 с.
96. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): монография. Москва: Изд-во «Еврошкола», 2003. 406 с.
97. Тарасенко Г. С. Аксіологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 21. С. 12–15.
98. Терешко І. Фольклорно-етнографічна експедиція як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць*. 2019. Вип. 2 (20). С. 134–141.

99. Українська мова за професійним спрямуванням: навч. програма. URL: <https://vzvo.gov.ua/navchalni-prohramy/326-navchalna-prohrama-dystsypliny-ukrainska-mova-za-profesiynym-spryamuvanniam-dlya-vyshchychkh-navchalnykh-zakladiv> (дата звернення: 23.03.2020).

100. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. *Вибрані педагогічні твори*: в 2 т. Київ: Рад. шк., 1983. Т.1. С. 192–471.

101. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 352 с.

102. Фуштей О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізики засобами мультимедіа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2012. 20 с.

103. Хомич Л. О. Аксиологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога: монографія. Київ–Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. 143 с.

104. Черненко Г. М. Інноваційні підходи в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Науковий огляд*. 2016. № 3 (24). С. 4–9.

105. Чернишова А. Основні форми організації процесу підготовки вчителів початкових класів до викладання хореографії. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип 25. С. 276–280.

106. Чистовська І. П. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах. *Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: *Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2008. № 1. С. 191–195.

107. Шевченко Л. І. Новий словник іншомовних слів. Київ: АРІЙ, 2008. 672 с.

108. Шмельова Т. В. Підготовка майбутніх учителів до формування естетичного світосприймання в молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирс. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2008. 20 с.

109. Шустова Н. Ю. Формування у майбутніх учителів початкової школи

здатності до професійного саморозвитку у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. ун-т. Вінниця, 2017. 280 с.

110. Юцевич Ю. Музыка: словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 352 с.

111. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York: David McKay Company, 1956. 297 p.

112. Rabi I. I. Science: The Center of Culture. The World Publishing Company. New York and Cleveland, 1970. 15 p.

## РОЗДІЛ 5

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

У розділі репрезентовано методику проведення педагогічного експерименту; результати організаційного, констатувального, формувального, узагальнювального етапів дослідно-експериментальної роботи; освітньо-педагогічне прогнозування перспектив формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

#### 5.1. Організація та методика педагогічного експерименту

Педагогічне дослідження базується на положенні про те, що культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи – це важливий компонент системи ключових компетентностей фахівців, а її цілеспрямоване формування є пріоритетним напрямом професійного становлення особистості, яка шляхом засвоєння світової і національної духовної спадщини розширює й поглиблює межі професійної підготовки з орієнтацією на культурні надбання, загальнолюдські цінності і їх реалізацію в соціальній комунікації полікультурного середовища.

Тому *стратегічним завданням* дослідження є системне формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

Провідна *ідея педагогічного експерименту* полягає в тому, що ефективність системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи можна суттєво підвищити, якщо на основі теоретико-методологічного обґрунтування практично впровадити логіку функціонування культурологічно орієнтованого середовища в контексті експериментальної перевірки системи цілеспрямованого формування досліджуваної компетентності у професійній підготовці.

*Метою* експериментального дослідження є перевірка результативності розробленої системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Ядро педагогічного експерименту відповідно до розробленої й обґрунтованої *структурно-функціональної моделі* системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи (п.3.3) базується на створенні й функціонуванні *культурологічно орієнтованого середовища* (п. 3.4), реалізації окреслених *психолого-педагогічних умов* (п. 3.5), комплексі заходів, які ґрунтуються на *специфічних закономірностях, загальнодидактичних і спеціальних принципах* (п. 3.2) виконання культурологічних завдань майбутніми вчителями початкової школи у професійній підготовці в контекстах *системи методологічних підходів* (п. 3.1).

Експериментальне дослідження щодо виявлення ефективності системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи відбувалось шляхом реалізації спеціально організованого педагогічного експерименту, який передбачав внесення до освітнього процесу принципово важливих обставин відповідно до мети, завдань, ключової ідеї дослідження і дав змогу провести якісний аналіз і кількісне вимірювання результатів дослідницької діяльності. Педагогічним експериментом було охоплено 28 викладачів і 424 студенти, з яких були сформовані контрольна (КГ – 208 студентів, зокрема 124 здобувачів вищої освіти бакалаврського і 84 – магістерського ступенів підготовки) і експериментальна (ЕГ – 216 студентів, зокрема 146 здобувачів вищої освіти бакалаврського і 70 – магістерського ступенів підготовки) групи. Експеримент здійснювався впродовж 2015 – 2020 рр. у межах організаційного, констатувального, формувального й узагальнювального етапів, що передбачало розроблення програми експерименту (табл. 5.1).

*Таблиця 5.1*

### **Програма експериментального дослідження**

Назва етапу експериментального дослідження	Зміст експериментальної роботи	Методи дослідження
1	2	3



## Продовження таблиці 5.1

<p>I етап: організаційний (2015-2016 рр.) Завдання: розробка теоретичних засад і програми експериментального дослідження.</p>	<p>Обґрунтування проблеми. Вивчення та узагальнення сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, аналіз навчально-методичного забезпечення їх підготовки у закладах вищої освіти, розроблення програми експериментально-дослідної роботи та інструментарію дослідження, обґрунтування генеральної та вибіркової сукупностей, формування контрольних та експериментальних груп</p>	<p>Вивчення наукових і довідникових джерел, теоретичний аналіз і синтез</p>
<p>II етап: констатувальний (2016 – 2017 рр.). Завдання: виявлення та аналіз наявного рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи</p>	<p>Визначення критеріїв та показників діагностики рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Вивчення ступеня спрямованості й умотивованості студентів до опанування професією вчителя початкової школи і її культурологічним складником на засадах ціннісного ставлення; дослідження рівня сформованості пізнавально-оціночних умінь, навичок і установок викладачів і студентів у цілісному освітньому процесі в контексті особистісної, професійної обізнаності й готовності до опанування змістом культурологічної компетентності; виявлення розвиненості досвіду реалізації особистісно-професійного потенціалу в культурологічному полі діяльності й сформованості навичок рефлексії щодо власних емоційно-вольових, мотиваційно-ціннісних, когнітивних і діяльнісно-операційних здатностей у контексті культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Підготовка методичних рекомендацій до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.</p>	<p>Констатувальний експеримент; вивчення й узагальнення педагогічного досвіду; методики визначення рівнів сформованості досліджуваної компонентів досліджуваної компетентності тест «Спрямованість особистості», «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В. Сопова, Л. Карпушина), методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), «Мотиви вибору професії», «Локус контролю» (О. Ксенофонтowa), тест «Психологічний особистісний профіль» (Т. Ратанова, Н. Шляхта), методика оцінки умінь педагогічного спілкування (І. Макаровська), методика «Здатність педагога до емпатії» (І. Юсупов), матеріали педагогічних практик, методика «Рівень вираженості та спрямованості рефлексії» (автор М. Грант, модиф. В. Волошиної), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерсон), методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач (Т. Елерсон), матеріали авторської анкети</p>
<p>III етап: формульвальний (2017-2019 рр.). Завдання: апробація системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи</p>	<p>Уточнення програми формульвального етапу дослідження. Узгодження змісту експерименту з планами роботи закладів вищої освіти. Впровадження системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що реалізовується в умовах створеного культурологічно орієнтованого середовища; застосування методичного забезпечення в організації навчальної, позанавчальної, самостійної, науково-дослідницької діяльності, виконання завдань педагогічних практик; здійснення аналізу результативності авторської системи формування досліджуваної здатності. Підсумкова діагностика результатів апробації системи, визначення рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.</p>	<p>Педагогічний формульвальний експеримент (затосування методичного забезпечення формування культурологічної компетентності); методики визначення рівнів сформованості досліджуваної компонентів досліджуваної компетентності тест «Спрямованість особистості», «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В. Сопова, Л. Карпушина), методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), «Мотиви вибору професії», «Локус контролю» (О. Ксенофонтowa), тест «Психологічний особистісний профіль» (Т. Ратанова, Н. Шляхта), методика оцінки умінь педагогічного спілкування (І. Макаровська), методика «Здатність педагога до емпатії» (І. Юсупов), матеріали педагогічних практик, методика «Рівень вираженості</p>

## Продовження таблиці 5.1

		та спрямованості рефлексії» (автор М. Грант, модиф. В. Волошиної), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерсон), методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач (Т. Елерсон), матеріали авторської анкети
V етап: узагальнювальний (2020 рр.). Завдання: аналіз ефективності застосування системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи	Статистично-кількісний описовий аналіз результатів експерименту, якісна характеристика ефективності системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Систематизація та узагальнення результатів експериментально-дослідної роботи	Методи вимірювання і математичної обробки, якісний і кількісний аналіз, графічна інтерпретація отриманих результатів, прогностичний аналіз перспектив професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відповідно до культурологічних засад.

На *організаційному етапі* експерименту (2015 – 2016 рр.) здійснювалося: розроблення програми експериментально-дослідної роботи та інструментарію дослідження, обґрунтування генеральної та вибіркової сукупностей, формування контрольних та експериментальних груп.

Оскільки формування вибіркової сукупності здійснювалося на початку 2016 н.р., то для визначення обсягу генеральної сукупності було використано основні статистичні показники вищої педагогічної освіти України за 2016 р. яка становить 17810 осіб (згідно наказу МОН України від 09.08.2016 р.)

Для обрахунків обсягу вибіркової сукупності було використано формулу, яка враховує граничну помилку репрезентативності на 5-відсотковому рівні значущості.

$$n = \frac{1}{0,0025 + 1/N} \quad (5.1)$$

де N – обсяг генеральної сукупності;

n – обсяг вибіркової сукупності.

Обрахуємо величину вибіркової сукупності за формулою.

$$n = \frac{1}{2,5 \times 10^{-3} + \frac{1}{N}} \Rightarrow 2,5 \times 10^{-3} n + \frac{n}{N} = 1 \Rightarrow \frac{n}{N} = 1 - 2,5 \times 10^{-3} n \quad (5.2)$$

Отже, за результатами обчислень визначено, що для того, щоб результати дослідження можна було поширювати на всю генеральну сукупність з імовірністю 95%, обсяг вибіркової сукупності  $n$  має становити 385 осіб.

Відтак, величина вибіркової сукупності (385 осіб) відповідає репрезентативному обсягу вибірки та є достатньою для визнання результатів експерименту вірогідними. Для підвищення достовірності результатів педагогічного експерименту обсяг вибірки збільшено до 424 осіб.

На *констатувальному етапі* експерименту (2016 – 2017 рр.) здійснено аналіз проблеми на основі вивчення педагогічної, психологічної, мистецької та культурологічної літератури, методичної документації ЗВО, досвіду практичної роботи тощо. Визначено актуальність і виконано обґрунтування створення і функціонування культурологічно орієнтованого середовища і психолого-педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи; обґрунтовано компоненти досліджуваної компетентності, критерії, показники оцінювання рівнів її розвитку. Розроблено програму дослідно-експериментальної роботи, вивчено особливості процесу формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці, перевірено сучасний стан сформованості культурологічної компетентності за допомогою комплексу емпіричних методів: спостережень, бесід, опитувань, тестових методик, анкетувань, творчих завдань тощо.

На цьому етапі експерименту було здійснено добір і модифікацію комплексу методик. Зокрема, *для визначення рівня сформованості культурологічної спрямованості*: тест «Спрямованість особистості» і методика «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В. Сопова, Л. Карпушина), перший блок запитань авторської анкети; *для визначення рівня сформованості культурологічної готовності*: методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), «Мотиви вибору професії», другий блок запитань авторської анкети; *для визначення рівня сформованості культурологічної обізнаності*: «Локус контролю» (О. Ксенофонтова), тест оцінки особистісних якостей

«Психологічний особистісний профіль» (Т. Ратанова, Н. Шляхта), третій блок запитань авторської анкети; для визначення рівня сформованості культурологічної активності: методика оцінки умінь педагогічного спілкування (І. Макаровська), методика «здатність педагога до емпатії» (І. Юсупов), матеріали педагогічних практик, четвертий блок запитань авторської анкети; для визначення рівня сформованості культурологічної самодостатності: методика «Рівень вираженості та спрямованості рефлексії» (автор М. Грант, модиф. В. Волошиної), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерсон), методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач (Т. Елерсон), п'ятий блок запитань авторської анкети.

На *формуальному етапі* експерименту (2017 – 2019 рр.) в ЕГ було апробовано систему формування культурологічної компетентності й вирішувалися такі завдання, що реалізовувалися в умовах створеного культурологічно орієнтованого середовища шляхом впровадження психолого-педагогічних умов; застосовано методичне забезпечення в організації навчальної, позанавчальної, самостійної, науково-дослідницької діяльності, педагогічних практик; здійснено аналіз результативності авторської системи формування досліджуваної компетентності.

Реалізація авторської системи відбувалась у межах поетапного формування досліджуваної компетентності.

*Мотиваційно-пізнавальний етап* забезпечив розвиток у студентів позитивних емоційних перебігів, що виявлялись у мотивованих активних вольових зусиллях щодо культурологічної діяльності й ціннісно-мотиваційну основу до оволодіння культурологічною компетентністю у процесі професійної підготовки в межах застосування *особистісного й соціально-ціннісного компонентів змісту формування досліджуваної здатності*.

Актуалізація *діяльнісного етапу* формування культурологічної компетентності регламентувала розвиток у студентів культурологічних умінь і навичок реалізації культурологічно сформованого потенціалу шляхом

реалізації знаннєво-пізнавального й діяльнісного компонентів змісту цілеспрямованого формування педагогічного явища.

*Рефлексивно-результативний етап* формування досліджуваної здатності був зосереджений на взаємо- й самооцінюванні культурологічної компетентності, залученні студентів до самостійної активної культурологічної діяльності, формуванні культурологічної самодостатності, що базувалось на змістовому компоненті – неперервного розвитку.

На *узагальнювальному етапі* експерименту (2020 р.) здійснено комплексний аналіз результатів експериментального дослідження, проведено систематизацію й статистичну обробку емпіричних даних, перевірено результати формувального етапу експерименту й доведено ефективність упровадження системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці, сформульовано загальні висновки.

Дослідницько-експериментальна робота проводилась на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Комунального закладу Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Криворізького державного педагогічного університету, Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти протягом 2015 – 2020 рр.

## **5.2. Результати констатувального експерименту та їх аналіз**

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту було виявлення тих особливостей формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, які забезпечуються в умовах традиційної системи професійної підготовки у ЗВО, а також факторів, актуалізація яких підвищує рівень формування досліджуваної здатності.

На цьому етапі експерименту розв'язувались наступні дослідницькі

завдання: вивчення ступеня спрямованості й умотивованості здобувачів вищої освіти до опанування професією вчителя початкової школи і її культурологічним складником на засадах ціннісного ставлення; дослідження рівня сформованості пізнавально-оціночних умінь, навичок і установок науково-педагогічних працівників і студентів у цілісному освітньому процесі в контексті особистісної, професійної обізнаності й готовності до опанування змістом культурологічної компетентності; виявлення розвиненості досвіду реалізації особистісно-професійного потенціалу в культурологічному полі діяльності й сформованості навичок рефлексії щодо власних емоційно-вольових, мотиваційно-ціннісних, когнітивних і діяльнісно-операційних здатностей у контексті культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

В контрольній і експериментальній групах було проведено вивчення рівня сформованості компонентів культурологічної компетентності майбутніх фахівців шляхом застосування дібраної і модифікованої системи діагностувальних методів (п. 5.1).

Перейдімо до аналізу результатів констатувальної діагностики рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи згідно з виокремленими критеріально-показниковими зв'язками.

Для визначення рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за *емоційно-вольовим* критерієм було використано тест «Спрямованість особистості», перший блок запитань авторської анкети (додаток В), метою яких була перевірка рівня сформованості особистісних проявів майбутніх учителів початкової школи у межах пізнання, сприймання й відтворення культурологічного матеріалу (здатність відчувати задоволення, прийняття, переживання, здатність проявляти й утримувати «емоційний фон»), згідно з умовами культурологічної діяльності в площині емоційної експресії (вербально, мімічно, жестикуляційно), а також готовність діяти для досягнення мети (додаток Ж) та методика «Морфологічний тест життєвих цінностей» В. Сопова, Л. Карпушиної (додаток Ф) для діагностування

термінальних цінностей, що поділяються на морально-ділові (розвиток себе, духовне задоволення, креативність, активні соціальні контакти) та особистісно-престижні (власний престиж, досягнення, матеріальне становище, збереження власної індивідуальності) властивості. Переважання термінальних цінностей виявляється за життєвими сферами (професійне життя, навчання та освіта, культурологічна діяльність, суспільне життя, захоплення, фізична активність). Діагностична цінність методики зумовлюється аналізом комплексу емоційних, морально-етичних, професійних, культурологічних орієнтацій майбутніх педагогів.

Узагальнені результати оцінювання сформованості культурологічної компетентності за емоційно-вольовим критерієм (культурологічна спрямованість) презентовано в табл. 5.2

Таблиця 5.2

**Рівень сформованості культурологічної спрямованості майбутніх учителів початкової школи за емоційно-вольовим критерієм**

Рівні	Число студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	Число студентів	%	Число студентів	%
Адаптивно-підготовчий	114	54,81	123	56,94
Репродуктивний	63	30,29	67	31,01
Компетентісно-продуктивний	31	14,90	26	12,04
<b>Усього</b>	208	100	216	100

Для визначення рівня сформованості культурологічної компетентності (культурологічна готовність) майбутніх учителів початкової школи за мотиваційно-ціннісним критерієм було обрано такі показники: інтерес до реалізації професійного потенціалу в культурологічному вимірі; усвідомлення значущості особистісних цінностей учителя (морально-етичні якості, гуманність, альтруїзм, працелюбність, патріотизм, вимогливість до себе) і професійних цінностей учителя в культурологічному вимірі (цінності-вміння, цінності-знання, цілеспрямованість, самостійність, ініціативність,

організованість); потреба бути активним суб'єктом культурологічної діяльності (комунікації і взаємодії, самореалізації засобами культури в широкому і вузькому розумінні); мотивація до формування власної культурологічної компетентності; інтерес до успіху в культуротворчій діяльності. Для виявлення рівня їхньої сформованості було використано методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, методику «Мотиви вибору професії» (додаток С), а також 6 – 10 запитання авторської анкети (додатки В і И).

Результати діагностування сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за мотиваційно-ціннісним критерієм (культурологічна готовність) презентовано в табл. 5.3

Таблиця 5.3

**Рівень сформованості культурологічної готовності майбутніх учителів початкової школи за мотиваційно-ціннісним критерієм**

Рівні	Число студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	Число студентів	%	Число студентів	%
Адаптивно-підготовчий	122	58,66	126	58,33
Репродуктивний	57	27,40	59	27,32
Компетентнісно-продуктивний	29	13,94	31	14,35
<b>Усього</b>	208	100	216	100

Для визначення рівня сформованості культурологічної компетентності (культурологічна обізнаність) майбутніх учителів початкової школи за когнітивним критерієм нами було використано комплекс завдань, а також 11 – 14 запитання авторської анкети (додатки В і К) та «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою) (додаток Х) – 5 шкал. Опитувальник ЛК є методикою для дослідження локусу контролю особистості містить 40 тверджень. Респондентам пропонується погодитись чи не погодитись із кожним висловлюванням, відповівши «так» або «ні». Це дає змогу виявити переконання студентів відносно того, де локалізуються сили, які впливають, керують і контролюють те, що відбувається в житті людини.



Респонденти, які переконані в тому, що головні сили, що корелюють їхнє життя є внутрішніми (власні старання, зусилля, здібності), називаються інтерналами, або людьми з внутрішнім локусом контролю. Особистості, переконані в тому, що їхня доля залежить лише від зовнішніх факторів (інших людей, випадку), називаються екстерналами, або людьми з зовнішнім локусом контролю.

Чим вищі показники інтернальності респондента, тим більша ймовірність того, що він відчуває себе «господарем власної долі», відрізняється впевненістю в собі і має досить високий рівень розвитку саморегуляції. Чим нижчі показники інтернальності, тобто чим ближче респондент знаходиться до полюсу зовнішнього локусу контролю чи екстернальності, тим меншою мірою він впевнений у собі і потребує психолого-педагогічної допомоги.

Тест оцінки особистісних якостей «Психологічний особистісний профіль» (Т. Ратанова, Н. Шляхта) (додаток У) застосовано для самооцінювання розвиненості 15 якостей особистості за ступенем їх наближеності до двох полюсів, один з яких відповідає максимальній, а другий – мінімальній вираженості тієї чи тієї риси. Респондентам пропонується оцінити наявний та бажаний рівні розвиненості зазначених рис, тобто охарактеризувати реальне та ідеальне «Я». Перевага використання цієї методики полягає в тому, що із загальної кількості запропонованих якостей 10 відповідають професійним культурологічно орієнтованим властивостям педагога, а саме: відповідальність, уважність, товариськість, тактовність, невимушеність, чуйність, активність, ініціативність, оптимістичність, альтруїзм.

Зазначимо, що показниками сформованості культурологічної компетентності за когнітивним критерієм були обізнаність щодо змісту гуманістичних ціннісних професійних і культурологічних орієнтацій; володіння системою культурологічних знань у широкому розумінні; знання базових технологій використання форм, методів, прийомів і засобів необхідних для продуктивної культурологічної комунікації; володіння сукупністю знань необхідних для формування в учнів початкової школи культурологічного

досвіду в частині змісту ключових галузей початкової освіти.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту щодо сформованості культурологічної компетентності за когнітивним критерієм (культурологічна обізнаність) презентовано в табл. 5.4

Таблиця 5.4

**Рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за когнітивним критерієм**

Рівні	Число студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	Число студентів	%	Число студентів	%
Адаптивно-підготовчий	118	56,73	122	56,48
Репродуктивний	63	30,29	67	31,02
Компетентнісно-продуктивний	27	12,98	27	12,50
<b>Усього</b>	<b>208</b>	<b>100</b>	<b>216</b>	<b>100</b>

Для визначення рівня сформованості культурологічної компетентності (культурологічна активність) майбутніх учителів початкової школи за діяльнісно-операційним критерієм нами було використано тестові завдання, проаналізовано матеріали з педагогічної практики й самостійної роботи студентів, методика оцінки умінь педагогічного спілкування (за І. Макаровською) (додаток Ц), мета якої – дослідження здатності майбутніх учителів застосовувати діалогічний підхід до учнів, до саморозкриття в педагогічному спілкуванні, вияву рефлексивно-перцептивних умінь під час педагогічного спілкування; методика «Здатність педагога до емпатії» (І. Юсупов); методика самооцінювання професійних компетенцій (додаток Ш), а також 15 – 18 запитання авторської анкети (додатки В і Л).

Варто зазначити, що діяльнісно-операційний критерій характеризується такими показниками: здатність будувати практичну діяльність з позицій культурологічного й компетентнісного підходів; здійснювати культурологічний аналіз соціальних і педагогічних явищ, фактів при розв'язанні професійно-педагогічних завдань; уміння орієнтуватися на культурологічний розвиток

особистості молодшого школяра; розробляти культурологічно спрямовані навчально-виховні завдання й моделювати відповідні ситуації; використовувати набуті знання світової й національної культури в освітній діяльності.

Результати сформованості культурологічної компетентності за діяльнісно-операційним критерієм (культурологічна активність) презентовано в табл. 5.5

Таблиця 5.5

**Рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за діяльнісно-операційним критерієм**

Рівні	Число студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	Число студентів	%	Число студентів	%
Адаптивно-підготовчий	124	54,81	130	60,19
Репродуктивний	60	30,29	58	26,85
Компетентнісно-продуктивний	24	14,90	28	12,96
<b>Усього</b>	<b>208</b>	<b>100</b>	<b>216</b>	<b>100</b>

Для визначення рівня сформованості культурологічної компетентності (культурологічної самодостатності) майбутніх учителів початкової школи за *рефлексивним* критерієм нами було використано методику діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерсон), методику діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач (Т. Елерсон) (додаток Т), методику «Рівень вираженості та спрямованості рефлексії» (Автор М.Грант, адапт. В. Волошиної) (додаток Ц) з метою визначення рівня розвитку ціннісно-особистісної, ціннісно-професійної та ціннісно-культурологічної рефлексії особистості, а також 19 – 22 запитання анкети (додатки В і М). Показниками сформованості досліджуваної компетентності за цим критерієм були вміння оцінювати й аналізувати власні культурологічні знання, вміння й навички та в учнів початкових класів; здатність здійснювати самодіагностику культурологічної діяльності; здатність корегувати власні недоліки в межах культурологічної компетентності; здатність здійснювати діагностику

культурологічної діяльності в учнів початкових класів; прагнення і здатність до розвитку культурологічного потенціалу; здатність до саморегуляції, самовдосконалення, саморозвитку.

Результати сформованості культурологічної компетентності за рефлексивним критерієм (культурологічна самодостатність) презентовано в табл. 5.6

Таблиця 5.6

**Рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за рефлексивним критерієм**

Рівні	Число студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	Число студентів	%	Число студентів	%
Адаптивно-підготовчий	120	57,69	124	57,41
Репродуктивний	59	28,37	62	28,70
Компетентнісно-продуктивний	29	13,94	30	13,89
<b>Усього</b>	208	100	216	100

Як видно з таблиць 5.2 – 5.6, у студентів на констатувальному етапі превалюють адаптивно-підготовчий і репродуктивний рівні сформованості культурологічної компетентності за всіма критеріями.

Результати діагностики загального рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи подано у табл. 5.7

Таблиця 5.7

**Результати діагностики рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи (констатувальний експеримент)**

Рівні	Число студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	Число студентів	%	Число студентів	%
Адаптивно-підготовчий	120	57,69	125	57,87
Репродуктивний	60	28,85	63	29,17
Компетентнісно-продуктивний	28	13,46	28	12,96
<b>Усього</b>	208	100	216	100

Наочно представлені дані про рівні сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи на констатувальному етапі експерименту на рис. 5.1.

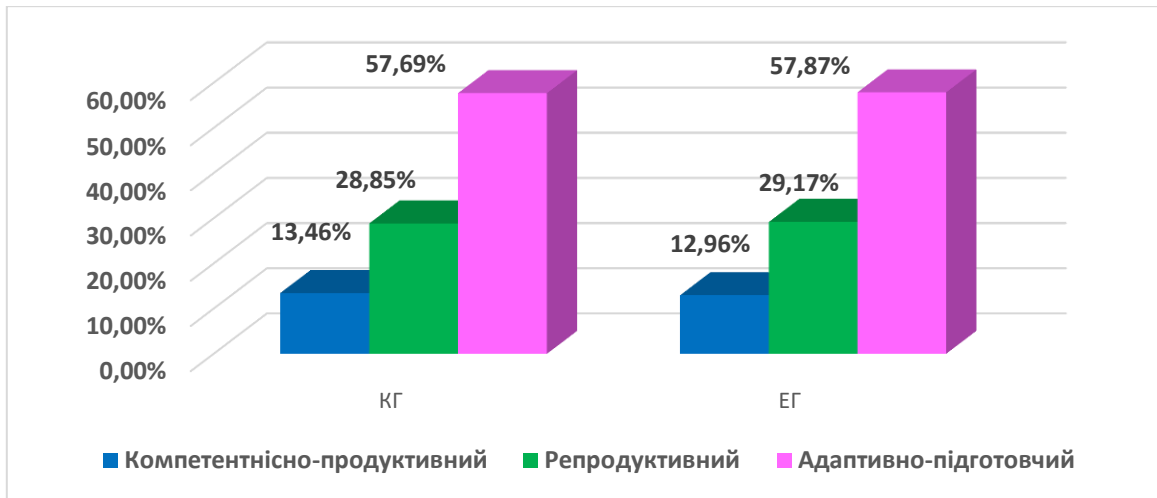


Рис. 5.1. Результати діагностики рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи (констатувальний експеримент)

Вірогідність результатів проведеної експериментальної роботи на констатувальному етапі й достовірність експериментальних даних визначено з використанням непараметричного критерію Пірсона  $\chi^2$ , який дозволяє знайти відмінності між двома розподілами та оцінити її достовірність, а також отримати надійність результатів у 95 % вірогідності (Новиков, 2004). Зокрема для перевірки гіпотези  $H_0$  про відсутність відмінностей між двома емпіричними (експериментальними) розподілами.

Основна розрахункова формула критерію  $\chi^2$ -квадрат має такий вигляд

$$\chi_{\text{емп}}^2 = N \times M \times \sum_{i=1}^L \frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}, \quad (5.3)$$

$N$  – загальне число студентів експериментальної групи (208 осіб);

$M$  – загальне число студентів контрольної групи (216 осіб);

$n_i$  – число студентів експериментальної групи (ЕГ), які мають середні бали за критеріями компетентнісно-продуктивного ( $n_1$ ), репродуктивного ( $n_2$ ), та адаптивно-підготовчого ( $n_3$ ) рівнів;

$m_i$  – число студентів контрольної групи (КГ), які мають середні бали за критеріями компетентнісно-продуктивного ( $m_1$ ), репродуктивного ( $m_2$ ), адаптивно-підготовчого ( $m_3$ ) рівнів;

$L$  – шкала оцінювання,  $L = 3$ .

Для  $\chi^2$ -квдрат критерію рівні значущості оцінені за кількістю ступенів вільності  $\nu$ , що обчислене за формулою:

$$\nu = (k - 1) \cdot (c - 1), \quad (5.4)$$

де  $k$  – кількість вибірок, стовпчиків (груп),  $s$  – кількість характеристик, за якими відрізняються вибірки, рядків (рівнів оцінювання).

За формулою (5.3)  $\chi_{емп}^2 = 0,024277$ . Визначаємо число ступенів вільності за формулою (5.4)  $\nu = (k - 1) \cdot (c - 1) = (2 - 1)(3 - 1) = 2$  (Єрмолаєв, 2003) і знаходимо величини  $\chi_{кр}^2$  для рівнів значимості  $P = 0,05$  та  $P = 0,01$ :

$$\chi_{кр}^2 (0,05) = 5,991 \quad \chi_{кр}^2 (0,01) = 9,21$$

Таким чином  $\chi_{емп}^2 < \chi_{кр}^2 (0,05)$ , а відтак можна приймати нуль-гіпотезу про те, що початковий рівень сформованості культурологічної компетентності респондентів контрольних і експериментальних груп суттєво не відрізняється.

Як засвідчили результати на рівні значущості 0,01 та 0,05 між групами, що брали участь в експерименті, немає статистично істотних відмінностей у рівні сформованості культурологічної компетентності. Це спонукає до висновку, що контингент студентів контрольної й експериментальної груп є рівноцінним, а також унеможливорює вплив чинника успішності на надійність і достовірність результатів формульованого експерименту.

Отже, за результатами констатувального етапу педагогічного експерименту з'ясовано (табл. 5.7), що: компетентнісно-продуктивний рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи зафіксовано у 13,46% осіб КГ та 12,96% осіб ЕГ; репродуктивний рівень – у 28,85% студентів КГ та 29,17% студентів ЕГ; адаптивно-підготовчий рівень – у 57,69% респондентів КГ та 57,87% респондентів ЕГ.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту

засвідчили недостатній рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що дозволило встановити чинники, які впливають на її формування (низький рівень професійної спрямованості, недостатній рівень чи відсутність розуміння сутності ключових понять досліджуваного явища («культура», «культурологія», «професійна компетентність», «культурологічна компетентність»), культурні кризи в соціальному середовищі, відсутність системної політики ЗВО щодо цілеспрямованого створення культурологічно орієнтованого середовища тощо). Це дозволило окреслити коло теоретичних і практичних проблем, визначити й обґрунтувати методичний і технологічний складники реалізації системи формування досліджуваної здатності у частині актуалізації змістово-організаційного ядра структурно-функціональної моделі системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Також діагностика рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи на етапі констатувального експерименту виявила недостатню ефективність професійної підготовки у частині актуалізації культурологічного змісту освітнього контенту освітньо-професійних програм ЗВО спеціальності 013 «Початкова освіта».

Наступним етапом проведення педагогічного експерименту був формувальний етап, на якому в освітній процес упроваджувався змістово-організаційний складник структурно-функціональної моделі в межах функціонування культурологічно орієнтованого середовища, реалізації психолого-педагогічних умов і принципів формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

### **5.3. Аналіз результатів формувального експерименту**

Результати констатувального експерименту зумовили хід формувального етапу педагогічного експерименту (2017 – 2019 рр.). Чисельний склад студентів і науково-педагогічних працівників залишився без змін.

На етапі формувального експерименту з'ясовано ефективність авторської

концепції і системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, перевірено доцільність створення культурологічно орієнтованого середовища, реалізовано визначені психолого-педагогічні умови.

У процесі актуалізації методичного забезпечення системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в експериментальному дослідженні використовувався комплекс форм, методів, технологій і засобів навчання, як традиційних, так і інноваційних. Відтак, постає необхідність аналізу того методичного інструментарію, який сприяв ефективному формуванню досліджуваної компетентності відповідно до її поліаспектної структури. Поетапне формування культурологічної компетентності (*мотиваційно-пізнавальний, діяльнісний, рефлексивно-результативний*) спрогнозовано відповідно до імплементації культурологічно орієнтованого середовища у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи шляхом впровадження комплексу психолого-педагогічних умов формування досліджуваного феномену.

*Мета мотиваційно-пізнавального етапу* – це розвиток позитивної мотивації особистості до культурологічної діяльності й ціннісно-мотиваційної основи оволодіння культурологічною компетентністю, формування компонентів досліджуваного явища: спрямованості, готовності. Цей етап забезпечив застосування *особистісного і соціально-ціннісного компонентів змісту формування досліджуваного явища*, які були реалізовані в межах викладання таких дисциплін: «Хоровий клас, практикум роботи з хором», «Основний музичний інструмент», «Основні педагогічної майстерності, сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання», «Вступ до спеціальності та загальні основи педагогіки», «Педагогічні технології в початковій школі», «Актуальні проблеми початкової освіти», в позанавчальній діяльності (волонтерська та екскурсійна діяльність, постійнодіючі професійні і мистецькі інтерактивні майданчики), в самостійній роботі студентів шляхом їх залучення до опанування вибірових дисциплін культурологічного спрямування, участі в мистецько-творчих колективах, науково-дослідницьких



організаціях.

Провідними *психолого-педагогічними умовами на мотиваційно-пізнавальному етапі* формування досліджуваного явища були: забезпечення позитивного сприйняття й усвідомлення особистістю культурологічних і професійних цінностей у процесі культурологічного становлення; включення до змісту навчальних дисциплін професійної підготовки культурологічного складника на засадах ціннісно-свідомого ставлення особистості.

Реалізація першої умови – *забезпечення позитивного сприйняття й усвідомлення особистістю культурологічних і професійних цінностей у процесі культурологічного становлення* – передбачала формування культурологічної спрямованості, мірилом якої є *емоційно-вольовий критерій*. Результати констатувального експерименту довели, що формування досліджуваного феномену потребує цілеспрямованого забезпечення позитивного сприйняття майбутніми вчителями значущості культурологічної компетентності.

Під час упровадження цієї психолого-педагогічної умови ми послуговувались специфічним *принципом зумовленості формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці особистісними й соціальними запитами*. Процес забезпечення позитивного сприйняття й усвідомлення культурологічних і професійних цінностей у процесі культурологічного становлення майбутніх учителів початкової школи передбачало розв'язання таких завдань: активізація особистісного природного потенціалу студентів у контексті культурологічної й професійної спрямованості; формування навичок емоційно-вольової регуляції у процесі навчальної діяльності культурологічного характеру; утвердження позитивної емоційної вмотивованості студентів і стимулювання їхніх вольових зусиль на досягнення високих результатів у навчальній і позанавчальній діяльності культурологічного характеру; формування позитивного сприйняття культурологічної сутності професійної діяльності, усвідомлення культурологічних і професійних цінностей; розвиток свідомого сприйняття студентами процесу опанування культурологічної компетентності як

можливості зрозуміти суспільно значущий сенс професійної діяльності; стимулювання сприйняття професійного становлення й культурологічного розвитку як процесів, які прямо й зворотно залежать від емоцій, вольових зусиль, поведінки, діяльності, у тому числі від характеру поглядів, міжособистісного спілкування, особистісних намірів.

Для стимулювання *емоційно-вольової сфери особистості майбутнього вчителя початкової школи (компонент – культурологічна спрямованість)*, що є рушійною силою розгортання всіх компонентів досліджуваної компетентності – спрямованості, обізнаності, активності, самодостатності використовувалися форми, методи, технології, засоби, які передбачали активізацію мистецького, культурологічного й педагогічного потенціалу майбутніх учителів, формування в них здатності до самоствердження, переживання успіху в роботі, відчуття задоволення від самореалізації власних професійних і творчих здобутків.

Ефективному розвитку емоційно-вольової сфери студентів сприяли інтегровані комунікативні тренінги (рефлексивні, риторичні, мистецько-творчі); копінг-методики, що були зорієнтовані на формування в студентів здатності зберігати спокій і впевненість відповідно до ситуацій, що виникають у процесі професійної діяльності (урок, відкрите заняття, святковий музично-виховний захід тощо) і передбачали оволодіння студентами здатністю до подолання психологічного дискомфорту, невпевненості у власних силах; методи й прийоми розвитку вмінь педагогічної самопрезентації (мистецького і педагогічні портфоліо, презентації фрагментів педагогічної практики й творчих заходів, відпрацювання педагогічного стилю поведінки, специфічних прийомів художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, коментування й аналізу мистецьких образів у діалоговому спілкуванні з учнями початкової школи під час активної і пасивної педагогічних практик тощо).

Друга психолого-педагогічна умова – *включення до змісту навчальних дисциплін професійної підготовки культурологічного складника на засадах ціннісно-свідомого ставлення особистості* – передбачала створення оптимальних обставин у процесі формування *культурологічної готовності*, як

компонента культурологічної компетентності на засадах *мотивованого культурологічно-інтегрованого навчання*.

Послугування цим *принципом* передбачало використання всього методичного комплексу з метою активізації й посилення вже сформованих мотивів, трансформування зовнішніх стимулів у внутрішню сферу особистості, перетворення їх на власні мотиви шляхом підсилення наявних внутрішньо-предметних, міжпредметних, трансдисциплінарних зв'язків, узгодженості дій суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на формування культурологічної готовності й на стимулювання мотиваційно-ціннісної сфери особистості.

Упровадження цієї психолого-педагогічної умови передбачало: формування стійкої мотивації до обраної професії, потреби її здійснювати в культурологічному вимірі й інтересу до усвідомлення себе суб'єктом культурологічної діяльності; формування в студентів цілісного уявлення про культурологічну компетентність як поліаспектну структурну систему; стимулювання інтересу до успіху в культуротворчій діяльності; сприяння формуванню в студентів свідомого ставлення до місця й ролі культурологічної компетентності вчителів початкової школи як невід'ємного складника професійної компетентності й засобу особистісного розвитку й самовдосконалення; розроблення комплексу форм, методів, засобів, які актуалізують культурологічний потенціал в інтеграції наукових галузей змісту професійної підготовки (загальна інтеграція) і в межах окремих навчальних курсів чи дисциплін (часткова інтеграція); визначення шляхів використання позанавчальної діяльності студентів, самостійної роботи і науково-дослідницької активності як об'єднувального інтегративного майданчика формування культурологічної готовності студентів (загальна інтеграція).

Для формування компонента *культурологічної готовності досліджуваної компетентності (мотиваційно-ціннісний критерій)* ми використовували методи спостереження, «Навчаючи – вчуся», ділові ігри, розроблення інтегрованих просвітницьких мистецьких заходів тощо. Поряд із цим, активно використовувались форма «професійної вітальні», сутністю якої є формування

культурологічної компетентності студентів більшою мірою в комунікативній сфері: зустрічі з відомими педагогами-практиками міста, регіону; обговорення власного педагогічного досвіду культурологічного характеру, здобутого під час педагогічної практики тощо. Цей процес базувався на впровадженні таких засобів і прийомів: розповідь викладача про особливості професії вчителя початкової школи, про видатних педагогів минулого й сучасності; обговорення традиційного й інноваційного педагогічного досвіду; аналітичне спостереження за роботою викладачів (учителів); фіксація й аналіз особливостей їхнього педагогічного стилю; порівняльна аналітика педагогічного досвіду викладачів, учителів щодо власного педагогічного досвіду в діалоговому форматі на засадах довіри й взаємоповаги; обговорення відеоматеріалів, створених за результатами педагогічної практики (відеозаписів уроків і виховних заходів) з метою визначення позитивних і негативних виявів для складання перспективного плану щодо вдосконалення чи корегування власного культурологічного досвіду; бесіди, спрямовані на визначення студентами мотивів власної освітньої й майбутньої педагогічної діяльності тощо.

Формування культурологічної компетентності шляхом актуалізації культурологічної готовності у національно орієнтованому і мистецько-творчому напрямках відбувалось шляхом упровадження форми «мистецькі вітальні», яка містила: перегляд кінофільмів, відеозаписів театральних вистав із репертуару академічних театрів України та зарубіжних країн; відвідування сценічних постановок аматорських колективів міста, виступів танцювальних, хорових колективів і сольних виконавців, організація й залучення студентів до інтерактивних майстер-класів митців і педагогів. Використання методу моделювання ділових ігор професійного й культурологічного характеру дало можливість відтворювати контекстний культурологічний і фахово-орієнтований зміст професії вчителя початкової школи в єдності й синтезі, а також моделювати ситуації взаємовідносин різного характеру, зокрема в системах: студент – викладач, студент – студент, студент – учитель, студент – учень, студент – батьки учнів, студент – посадова особа ЗВО чи

загальноосвітньої школи тощо.

Також доведено ефективність упровадження на етапі мотиваційно-пізнавального формування культурологічної компетентності студентів у національно орієнтованій і мистецько-творчій сферах комплексу форм: міні-концерти, міні-виставки і міні-презентації (під час академічних перерв між заняттями із залученням усього викладацького, студентського колективу факультету); художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів з коментуванням й аналізом мистецьких образів і творів, застосуванням елементів творчих дискусій, діалогів і, при необхідності, диспутів; розроблення фрагментів уроків мистецтва інтегрованого характеру з використанням інноваційних засобів і прийомів; розроблення і створення прогностичного плану підготовки й проведення інтегрованих просвітницьких мистецьких заходів.

Зазначене вище сприяло формуванню й розвитку культурологічної спрямованості й готовності майбутніх учителів початкової школи, розширенню спектру культурологічної обізнаності, свідомому оволодінню комплексом знань практичного характеру про реалізацію культурологічного потенціалу в активній площині з метою формування навичок культурологічної активності.

*Метою діяльнісного етапу* формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми визначили – розвиток у студентів культурологічних умінь і навичок реалізації культурологічно сформованого потенціалу (спрямованості, готовності) в межах формування культурологічної обізнаності й культурологічної активності.

*Досягненню означеної мети сприяла реалізація психолого-педагогічних умов на діяльнісному етапі:* системного опанування особистістю культурологічними знаннями, вміннями і навичками; залучення особистості до активного оволодіння культурологічним досвідом реалізації культурологічних знань, умінь і навичок у суб'єкт-суб'єктному вимірі.

На діяльнісному етапі динаміка педагогічного феномену забезпечувалась актуалізацією *знаннєво-пізнавального й діяльнісного компонентів змісту*

*цілеспрямованого формування досліджуваної здатності, яка відбувалась в таких складниках освітнього контенту професійної підготовки фахівців: в навчальній діяльності шляхом впровадження дисципліни «Культурологічна компетентність учителя початкової школи»; в позанавчальній діяльності в межах довгострокового проєкту «Формування культурологічної компетентності особистості засобами української обрядовості»; в науково-дослідницькій діяльності через кореляцію тематики курсових і магістерських робіт, оприлюднення результатів дослідження культурологічних проблем в наукових заходах, вдосконалення програм діяльності студентської проблемної групи; розширення завдань педагогічних практик щодо виявлення культурологічних інтересів у дітей, реалізації виховних заходів національно орієнтованого і мистецько-творчого характеру із залученням учнів та їхніх батьків, проєктування міні-програм культурологічних завдань і шляхів її реалізації в середовищі учнів початкових класів.*

*Реалізації мети діяльнісного етапу сприяло застосування таких форм навчання: лекційні, практичні заняття, у тому числі дискурсивного й діалогового типу, лабораторні заняття, науково-дослідницька, самостійна робота, виробнича педагогічна практика, індивідуальна робота зі студентами; методів навчання: моделювання навчальних ігор, ініціативної колективної творчої діяльності, мистецько-творчих проєктів інтегрованого характеру (інтеграція засобів мистецтв: музичне мистецтво, образотворче мистецтво, театральне мистецтво, декоративно-прикладне мистецтво). Ці методи стали домінуючими й ефективними на цьому етапі дослідження, оскільки їхнє використання сприяло фокусуванню реалізації культурологічних компонентів майбутніх учителів початкової школи в інтерактивній площині, що стимулювало появу навичок самостійності на початковому рівні.*

Також актуальними були такі методи: мистецького портфолію, інтерактивних навчальних ігор, публічних презентацій зокрема в межах впровадження вибіркової дисципліни «Культурологічна компетентність учителя початкової школи».

Реалізація третьої психолого-педагогічної умови – *системне опанування особистістю культурологічними знаннями, вміннями й навичками* базувалось на дотриманні засадничого спеціального принципу: *цілісності, неперервності й системності формування культурологічної компетентності*. Це зумовило застосування у процесі професійної підготовки концептуального системного підходу щодо якісного використання навчальної, позанавчальної, науково-дослідницької, самостійної роботи й виконання завдань педагогічних практик за напрямками реалізації культурологічної компетентності (*комунікативній, національно орієнтованій, мистецько-творчій*) із органічним включенням до їхнього змісту культурологічної проблематики: в цикл навчальних дисциплін, у завдання і напрями позанавчальної діяльності, в програми діяльності наукових і проблемних гуртків, у розширення спектру завдань для самостійного опрацювання студентами базового й додаткового обсягу дидактичного матеріалу, у корекції тематик виховних заходів тощо.

Отже, з метою цілісного й системного формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи впровадження третьої психолого-педагогічної умови передбачало: формування знань про зміст гуманістично-ціннісних професійних і культурологічних орієнтацій; розкриття сутності культурологічної компетентності особистості; обґрунтування структурної будови культурологічної компетентності вчителів початкової школи; створення умов для системного й інтегрованого засвоєння культурологічних знань у комплексі з фаховими; упровадження форм, методів, засобів із метою ефективного оволодіння студентами системою культурологічних знань, умінь і навичок у контексті культурологічної компетентності; опанування сукупністю знань, необхідних для формування в учнів початкової школи культурологічного досвіду в контексті змісту базових галузей початкової освіти; активізація процесів свідомого пізнання, сприйняття, аналізу й узагальнення видів мистецтва шляхом вивчення досвіду світової й національної культури; створення об'єднувального й спільного когнітивного поля навчальних дисциплін як теоретичної і практичної основи формування

культурологічної компетентності студентів; визначення системи понять культурологічного характеру, які дозволяють уникнути утворення різних типів бар'єрів, ситуацій неприйняття інформації культурологічного змісту (психологічний, інтелектуальний) й об'єднання змісту дисциплін професійно-практичного й мистецького спрямування навколо проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Поряд із цим, з метою оптимального й цілеспрямованого *формування культурологічної обізнаності (когнітивний критерій)* й стимулювання когнітивної сфери майбутніх учителів початкової школи був упроваджений вибірковий курс «Культурологічна компетентність учителя початкової школи» на III і IV-му курсі освітнього ступеня «Бакалавр» і I-го року навчання магістерського рівня.

Реалізація цієї дисципліни передбачала формування *культурологічної обізнаності й культурологічної активності* як компонентів культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Зміст навчального курсу, спрямований на осмислення теоретичних знань про культуру, культурологію, компетентність, професійну компетентність і культурологічну компетентність учителів початкової школи, особливості формування культурологічної компетентності. Формування когнітивного й діяльнісно-операційного складника культурологічної компетентності було підсилено опануванням культурологічного досвіду в освітньому середовищі на компетентісно-продуктивному рівні. Ця дисципліна базувалась на вивченні студентами курсів загальногуманітарного, професійного циклів, інтегруючись зі змістом науково-дослідницької, позанавчальної діяльності в перебігу культуротворчого проєкту народознавчого характеру «Формування культурологічної компетентності особистості засобами української обрядовості».

Нами визначена *мета, цілі, завдання* дисципліни (додаток Н), які зорієнтовані на створення оптимальних освітніх умов щодо оволодіння студентами необхідними знаннями, вміннями й навичками у контексті формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової



школи, здатних до ефективної професійно-педагогічної діяльності.

Ралізація мети, цілей і завдань дисципліни полягає в упровадженні низки технологій (проектні, проблемно-евристичні, контекстного навчання, цифрові), форм (лекція-бесіда, лекція-брейнстормінг, інтерактивна лекція, проблемна лекція, бінарна лекція, практичні (лабораторні) заняття, консультація, круглі столи, тренінги), методів («Капсула культури», захисти авторських проєктів, мозкового штурму, евристичної бесіди, моделювання ділових і рольових ігор), засобів діагностики, самодіагностики, рефлексії, поточного й підсумкового контролю.

Лекційний матеріал навчальної дисципліни, побудований на основі інтегративно-системного й синергетичного підходів з метою ефективної трансляції й передачі сучасних знань про культурологічну компетентність майбутнім учителям початкової школи. Методика практичних занять базувалась на діалогічних засадах, що передбачало обґрунтування й презентацію результатів виконання самостійної роботи в інтерактивній формі. Дібрана й підготовлена інформація-повідомлення відповідала актуальним проблемам і питанням культурологічного характеру, винесених викладачем до самостійного опрацювання у контексті індивідуальних, або ж групових міні-досліджень.

Також практичні заняття були побудовані в дискусійній площині, які стимулювали формування навичок самостійності й критичного мислення, особливо в оціночних судженнях щодо стану і виявів у сучасному суспільстві культурної й загальнокультурної кризи. Відмітимо, що включення у навчальний процес різноманітних дидактичних засобів і прийомів і їх періодична зміна активізували створення на заняттях оптимально-комфортного емоційного фону, який проявлявся: у характері комунікації студентів між собою і викладачем, у темпі поведінкових реакцій під час виконання ти чи тих завдань, у мовленнєвій і жестикуляційній експресії тощо. Така активність студентів сприяла, і водночас, була результатом ефективного сприйняття й відтворення інформації культурологічного характеру й мотивувала їх до

пізнавальної активності у практичному форматі.

Відмітимо, що залучення студентів до участі в колективній творчій діяльності на засадах синергетичного підходу відзначалось високою активністю, а саме у процесі опанування базовим теоретичним матеріалом. Студентів залучали до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а саме: викладач пропонував студентам самотійно розділитись на робочі групи по 3 – 4 особи, кожній групі надавався відповідний обсяг лекційного матеріалу для опрацювання протягом визначеного часу (20 – 25 хвилин) за встановленим алгоритмом. Учасники самотійно визначали основну ідею, сутність, зміст матеріалу; створювали словник нових культурологічних термінів і колективно обґрунтовували їх трактування; складали план-презентацію матеріалу; колегіально пропонували спосіб інтерактивного викладу матеріалу студентській аудиторії (діалог, дискусія, лекція тощо); визначали методи діагностики результату сприйнятого матеріалу слухачами й обґрунтовували критерії оцінювання отриманих результатів; презентували матеріал студентській аудиторії відповідно до розробленого концепту.

З метою пошуку й засвоєння різноманітної мистецько-художньої інформації, розширення ерудиції у сфері культурології загалом і мистецтвознавства зокрема і розвитку здатності у студентів ефективного застосування методики навчання учнів початкової школи в культурологічному вимірі використовувалися методи розширення культурологічної поінформованості й обізнаності майбутніх учителів початкової школи, спрямовані на формування компонента *досліджуваного феномену – культурологічної обізнаності (когнітивний критерій)*. Вони передбачали залучення студентів: до критичного огляду культурологічної, педагогічної й методичної літератури з питань мистецької освіти школярів; до художньо-педагогічного аналізу мистецьких творів для дітей з подальшим їх аналізом; до обміну враженнями від сприйнятої й усвідомленої інформації. Також актуалізація цих аспектів сприяла формуванню в майбутніх учителів початкової школи вмінь аналізу творів музичного, художнього, декоративно-прикладного,

літературного, театрального мистецтва.

Реалізація четвертої психолого-педагогічної умови – залучення особистості до активного оволодіння культурологічним досвідом реалізації культурологічних знань і вмінь у суб'єкт-суб'єктному вимірі – забезпечується організаційно-педагогічним супроводом колективної творчої діяльності інтегрованого характеру в полі музичного, образотворчого, театрального, декоративно-прикладного мистецтва, яка стала домінуючою на цьому етапі дослідження. З метою фокусування реалізації культурологічних компонентів (спрямованості, готовності, обізнаності, активності) майбутніх учителів початкової школи в інтерактивній площині використовувались методи розвитку процесуальних культурологічних здатностей майбутніх учителів початкової школи творчо-активізаційного характеру: інтерактивні навчальні ігри, творчо-активізаційний і трансляційно-репрезентативний методи, колективні творчі проекти.

Впровадження в освітній процес цієї психолого-педагогічної умови ми виконували такі завдання: забезпечити застосування дієвих форм, методів, засобів, інноваційних педагогічних технологій у процесі формування культурологічної компетентності студентів; розвинути вміння і навички добору та застосування ефективного методичного інструментарію щодо формування досліджуваної компетентності в учнів початкових класів; сформувати вміння прогнозувати траєкторії культурологічної діяльності та реалізовувати їх в освітньому процесі на засадах суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії; активізувати формування у студентів умінь і навичок створення особистісно-професійної програми реалізації культурологічної компетентності; сприяти впровадженню оптимального алгоритму формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в єдності й інтеграції змістових структурних компонентів досліджуваного явища.

Метою використання творчо-активізаційних методів є розвиток самостійного мислення майбутніх учителів початкової школи, активізація їхньої пізнавальної діяльності, формування творчих навичок і вмінь

нестандартного розв'язання професійних проблем, удосконалення навичок професійного спілкування. На цьому етапі експериментального дослідження також використовувався такий методичний супровід: самостійна розробка сценаріїв концертних, виставкових проєктів і їх реалізація у презентаційній формі при наданні консультативної допомоги педагога; коментування й аналіз мистецьких образів і творів; інтерактивна дискусія; проєктна діяльність шляхом організації й участі в масштабних мистецьких заходах, а саме, під час реалізації мистецького й народознавчого проєкту «Формування культурологічної компетентності особистості засобами української обрядовості», який тривав протягом 2015 – 2019 рр. Протягом усього терміну реалізації проєкту було використано застосування комплексу заходів, які інтегрували в собі всі види народного українського мистецтва: пісня, інструментальна музика, танець, декоративно-прикладне мистецтво, образотворче мистецтво тощо. Були підготовлені: народознавчі театралізовані заходи, концерти, виставки, лялькові вистави, аудіовізуальних демонстрацій творів, різдвяні віншування із залученням учнів початкової школи, їх батьків, викладачів, студентів, працівників краєзнавчого музею, міської громадськості та ін.

У контексті формування культурологічної компетентності на засадах інтеграції компонентів нижчого порядку (культурологічної спрямованості, культурологічної готовності, культурологічної обізнаності й культурологічної активності) використовувався комплекс методів, які відповідають когнітивному й психологічному розвитку учнів початкової школи у мистецькій підготовці: художньо-педагогічних інтерпретацій мистецьких творів; комунікативний тренінг; аналіз музичних, малярських, декоративно-прикладних творів і зразків ораторського мистецтва тощо.

Ще одним ефективним методом були навчальні ігри, які використовувались переважно на заняттях з методики й технології вивчення мистецьких дисциплін для імітації реальної професійно-педагогічної діяльності на посаді вчителя початкової школи, або у процесі творчої мистецької діяльності, зокрема під час розроблення й реалізації групових проєктів зі

створення мистецьких виробів тощо. Навчальні ігри зазвичай мали інтерактивний характер, організовувались відповідно до запропонованого викладачем алгоритму, проте часто мали самотійний вияв бачень і вподобань студентів.

Також використовувались цифрові технології, які сприяють осучасненню методів демонстрації мистецьких і навчальних досягнень студентів і учнів. У цьому контексті використовувалися мультимедійні технології, інтернет-ресурси, електронні енциклопедії і програми з відповідних предметних галузей початкової освіти, зокрема під час: мультимедійного огляду мистецько-методичної літератури; проведення лекцій-діалогів; створення відеопрезентацій (виконання завдань педагогічних практик культурологічного характеру); розроблення короткометражних фільмів з культурно-просвітницької діяльності з учнями початкових класів, відеопрезентацій мистецького життя рідного міста (краю); складання тематичних вибірок мистецьких творів для дітей тощо.

Завершальний сегмент формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачав реалізацію *мети рефлексивно-результативного етапу* формування здатності здійснювати рефлексію, а також взаємо- й самооцінювання культурологічної компетентності, залучення студентів до самотійної активної культурологічної діяльності, формування культурологічної самодостатності.

Забезпечення цього етапу формування досліджуваної здатності передбачало актуалізацію компоненту змісту – *неперервного розвитку*, що реалізований більшою мірою в перебігу проєкту «Формування культурологічної компетентності особистості засобами української обрядовості», який охоплював комунікативний, національно орієнтований і мистецько-творчий напрями відтворення і продукування культурологічного досвіду студентів; під час педагогічної практики «На робочому місці вчителя початкових класів»; виконанні аналізів і самоаналізів результатів участі студентів у наукових заходах; на практичних заняттях з вибіркової дисципліни «Культурологічна компетентність учителя початкової школи»; організації і

проведення щорічних проєктів (арт-пікнік «Україна починається з мене», «Щаслива дитина – щаслива країна!»).

Провідною психолого-педагогічною умовою на цьому етапі є *забезпечення рефлексивної активності особистості у напрямі самовдосконалення в контексті культурологічної компетентності*, яка сприяла досягненню означеної мети шляхом створення відповідних обставин формування культурологічної самодостатності майбутніх учителів початкової школи, спираючись на *принцип рефлексивної спрямованості культурологічної компетентності*. Цей принцип дозволив зосередити організацію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на активному розвитку у студентів здатності до самоаналізу, контролю й адекватної оцінки рівня своєї культурологічної компетентності, систематичного усвідомлення власних культурологічних дій, що сприяв саморегуляції навчальної діяльності майбутніх педагогів і слугував дієвим фактором оптимізації процесу формування педагогічного явища на компетентнісно-продуктивному рівні.

Забезпечення рефлексивної активності студентів з метою формування культурологічної самодостатності в контексті культурологічної компетентності передбачало сформувати у студентів: здатність аналізувати і корегувати власний культурологічний потенціал; здатність прогнозувати, діагностувати, аналізувати і корегувати культурологічні вміння, навички в інших суб'єктів педагогічної взаємодії (учнів початкової школи); вміння і навички щодо створення особистісно-професійної стратегічної програми з удосконалення культурологічної компетентності; здатність до самооцінювання, самоаналізу, самокореляції культурологічних дій; стійку потребу в самостійному доборі культурологічного матеріалу й розв'язанні культурологічних завдань; здатність вивчати передовий педагогічний досвід і трансформувати його у власній культурологічній діяльності.

Метою добору й використання відповідних засобів, форм і методів була актуалізація й підсилення формування культурологічних здатностей майбутніх учителів початкової школи до самовдосконалення у професійно-педагогічній

діяльності на позиціях *культурологічної самодостатності (рефлексивний критерій)*. Для реалізації зазначених вище завдань результативними були методи, засоби й форми навчання рефлексивного характеру: метод написання саморецензій, метод тренінгів латерального (нестандартного) мислення; метод стратегічного самовдосконалення (складання щорічних планів із власного культурологічного розвитку в межах професійної підготовки); метод проблемно-рефлексивного діалогу й полілогу, рефлексивно-ділова гра, а також метод позиційної дискусії, позиційної дискусії, самооцінювання.

Метою використання вправ психокорекційного типу було досягнення й підтримання в студентів високої психічної, духовної і фізичної форми за допомогою спрямованого уявного зосередження на власних станах, роздумах з приводу своїх дій, способів діяльності і стилів комунікації.

Форми і методи, спрямовані на формування *компонента культурологічної самодостатності*, забезпечували активізацію в майбутніх учителів початкової школи здатності до оцінювання власної діяльності, наявних знань, умінь і навичок, а також на актуалізацію і розвиток здатності студентів до самоконтролю й самооцінювання в різних видах діяльності. Загалом, методичний інструментарій рефлексивного характеру спрямовувався: на активізацію аналітичних дій студентів щодо культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності й активності; стабілізацію поточних результатів самостійної роботи з розширення власного культурологічного інструментарію, самозбагачення спектру культурологічних, мистецьких і методичних засобів, прийомів реалізації культурологічної компетентності в роботі з учнями початкових класів.

На практичних заняттях з вибіркової дисципліни «Культурологічна компетентність учителя початкової школи» і під час занять з учасниками студентської проблемної групи проводились позиційні дискусії під час яких студентів ділили на три групи: перша розробляла й обґрунтовувала інноваційний педагогічний проєкт у межах запропонованої викладачем теми, а потім презентувала для загального обговорення один із напрацьованих

варіантів. Друга група з'ясовувала всі альтернативні варіанти щодо запропонованого нововведення, спростувала твердження першої групи. Відхиливши пропозиції, учасники групи розробляли власне рішення і також презентували програму дій. Завдання третьої групи полягало в аналізі й пошуку конструктивного подання компромісних шляхів розв'язання проблеми в запропонованих умовах. Далі групи мінялися ролями і весь цикл повторювався знову.

Реалізація методу проблемно-рефлексивного полілогу передбачала декілька етапів, а саме: постановку і з'ясування педагогічних проблем (кожний учасник полілогу, не наслідуючи попереднього, структурує визначені проблеми); висування ідей, спрямованих на розв'язання конкретних проблем; колективне обговорення ідей. «Заборона» на повторення ідей сприяла максимальному осмисленню всього спектру питань і проблем щодо пошуку альтернативних рішень. Цей метод впроваджувався під час педагогічної практики «На робочому місці вчителя початкових класів» і при виконанні аналізів і самоаналізів результатів участі студентів у наукових заходах тощо.

Важливої ролі в цьому процесі набувала активізація самостійної оцінювальної роботи студентів шляхом спонукання їх до висловлення власної думки, написання відгуків, виконання завдань на порівняння, добір мистецьких творів за певними критеріями, створення бази рецензій, відгуків, аналітичних есе, презентацій тощо. На цьому етапі продовжувалась реалізація мистецьких проєктів («Формування культурологічної компетентності особистості засобами української обрядовості», арт-пікнік «Україна починається з мене», «Щаслива дитина – щаслива країна!» тощо), які охоплювали комунікативний, національно орієнтований і мистецько-творчий напрями відтворення й продукування культурологічного досвіду студентів. Підготовка й проведення кожного етапу вказаних вище проєктів передбачала підвищення рівня відповідальності й самостійності студентів на всіх рівнях реалізації заходів: добір матеріалів, розробка сценаріїв, визначення формату підготовки і проведення заходу тощо.



Системне застосування спеціально дібраного методичного супроводу в навчальній, позанавчальній, самостійній, науково-дослідницькій діяльності і під час виконання завдань педагогічних практик за комунікативним, національно орієнтованим і мистецько-творчим напрямками актуалізації досліджуваної компетентності забезпечило цілісність процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на культурологічних засадах. Слід зауважити, що інтегрований в освітній процес, представлений вище комплекс заходів, дозволив впровадити систему формування досліджуваної компетентності шляхом створення культурологічно орієнтованого середовища, функціонування якого забезпечується реалізацією кожної з п'яти психолого-педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

Отже, подаємо аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту. Зокрема, результати оцінювання рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи після формувального етапу педагогічного експерименту за *емоційно-вольовим* критерієм представлено у табл. 5.8

Таблиця 5.8

**Рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за *емоційно-вольовим* критерієм (культурологічна спрямованість)**

Рівні	Число студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	Число студентів	%	Число студентів	%
Адаптивно-підготовчий	92	44,23	48	22,22
Репродуктивний	81	39,94	106	49,08
Компетентнісно-продуктивний	35	16,83	62	28,70
<b>Усього</b>	208	100	216	100

Результати оцінювання рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи після формувального етапу педагогічного експерименту за *мотиваційно-ціннісним* критерієм

презентовано у табл. 5.9.

Таблиця 5.9

**Рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за мотиваційно-ціннісним критерієм (культурологічна готовність)**

Рівні	Число студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	Число студентів	%	Число студентів	%
Адаптивно-підготовчий	90	43,27	47	21,76
Репродуктивний	80	38,46	103	47,69
Компетентнісно-продуктивний	38	18,27	66	30,55
<b>Усього</b>	<b>208</b>	<b>100</b>	<b>216</b>	<b>100</b>

Результати оцінювання рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи після формувального етапу педагогічного експерименту за когнітивним критерієм презентовано у табл. 5.10

Таблиця 5.10

**Рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за когнітивним критерієм (культурологічна обізнаність)**

Рівні	Число студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	Число студентів	%	Число студентів	%
Адаптивно-підготовчий	100	48,08	54	25,00
Репродуктивний	76	36,54	102	47,22
Компетентнісно-продуктивний	32	15,38	60	27,78
<b>Усього</b>	<b>208</b>	<b>100</b>	<b>216</b>	<b>100</b>

Результати оцінювання рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи після формувального етапу педагогічного експерименту за діяльнісно-операційним критерієм презентовано у табл. 5.11

Таблиця 5.11

**Рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за діяльнісно-операційним критерієм (культурологічна активність)**

Рівні	Число студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	Число студентів	%	Число студентів	%
Адаптивно-підготовчий	96	46,15	52	24,07
Репродуктивний	78	37,50	108	50,00
Компетентнісно-продуктивний	34	16,35	56	25,93
<b>Усього</b>	<b>208</b>	<b>100</b>	<b>216</b>	<b>100</b>

Результати оцінювання рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи після формувального етапу педагогічного експерименту за *рефлексивним* критерієм презентовано у табл. 5.12

Таблиця 5.12

**Рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за рефлексивним критерієм (культурологічна самодостатність)**

Рівні	Число студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	Число студентів	%	Число студентів	%
Адаптивно-підготовчий	93	44,71	50	23,15
Репродуктивний	79	37,98	107	49,54
Компетентнісно-продуктивний	36	17,31	59	27,31
<b>Усього</b>	<b>208</b>	<b>100</b>	<b>216</b>	<b>100</b>

Як видно з таблиць 5.8 – 5.12, у студентів на формувальному етапі превалюють адаптивно-підготовчий і репродуктивний рівні сформованості культурологічної компетентності за всіма критеріями. Узагальнені результати діагностики рівня сформованості досліджуваного феномену подано у табл. 5.13

Таблиця 5.13

**Результати діагностики рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи**

Рівні	Число студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	Число студентів	%	Число студентів	%
Адаптивно-підготовчий	94	45,19	50	23,15
Репродуктивний	79	37,98	105	48,61
Компетентнісно-продуктивний	35	16,83	61	28,24
<b>Усього</b>	208	100	216	100

Узагальнені дані констатувального і формувального етапів експериментального дослідження щодо рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в експериментальній і контрольній групах на початку й після експерименту представлено в табл. 5.14 і 5.15

Таблиця 5.14

**Результати сформованості компонентів культурологічної компетентності в респондентів контрольних і експериментальних груп**

Компоненти	Рівні сформованості компонентів культурологічної компетентності											
	Адаптивно-підготовчий				Репродуктивний				Компетентнісно-продуктивний			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Культурологічна спрямованість	123	48	114	92	67	10	63	81	26	62	3	3
	56,94	22,22	54,81	44,23	31,01	49,08	30,29	39,94	12,04	28,70	14,90	16,83
Культурологічна готовність	126	47	122	90	67	103	63	80	27	66	27	38
	58,33	21,76	58,66	43,27	31,02	47,69	30,29	38,46	12,50	30,55	12,98	18,27
Культурологічна обізнаність	122	54	118	100	54	102	42	76	43	60	34	32
	56,48	25,00	56,73	48,08	31,02	47,22	30,29	36,54	12,50	27,78	12,98	15,38
Культурологічна активність	130	52	124	96	58	108	60	78	28	56	24	34
	60,19	24,07	54,81	46,15	26,85	50,00	30,29	37,50	12,96	25,93	14,90	16,35

## Продовження таблиці 5.14

Культурологічна самодостатність	124	50	120	93	62	107	59	79	30	59	29	36
	57,41	23,15	57,69	44,71	28,70	49,54	28,37	37,98	13,89	27,31	13,94	17,31

Таблиця 5.15

**Динаміка рівнів сформованості культурологічної компетентності  
майбутніх учителів початкової школи за результатами дослідно-  
експериментальної роботи**

Групи	Етапи експерименту	Рівні сформованості культурологічної компетентності та число студентів					
		Адаптивно- підготовчий		Репродуктивний		Компетентнісно- продуктивний	
		Число студентів	%	Число студентів	%	Число студентів	%
КГ (208)	Констатувальний	120	57,69	60	28,85	28	13,46
	Формувальний	94	45,19	79	37,98	35	16,83
ЕГ (216)	Констатувальний	125	57,87	63	29,17	28	12,96
	Формувальний	50	23,15	105	48,61	61	28,24

Отримані результати свідчать, що за емоційно-вольовим критерієм компетентнісно-продуктивний рівень сформованості культурологічної компетентності у студентів КГ зріс на 1,93%, у той час як в ЕГ він зріс на 16,66%; репродуктивний рівень у студентів КГ зріс на 9,65%, у той час як в ЕГ він зріс на 18,07%; адаптивно-підготовчий рівень у студентів КГ знизився на 10,58%, у той час як в ЕГ він знизився на 34,72%.

За мотиваційно-ціннісним критерієм компетентнісно-продуктивний рівень сформованості культурологічної компетентності у студентів КГ зріс на 5,29%, у той час як в ЕГ він зріс на 18,05%; репродуктивний рівень у студентів КГ зріс на 8,17%, у той час як в ЕГ він зріс на 16,67%; адаптивно-підготовчий рівень у студентів КГ знизився на 15,39%, у той час як в ЕГ він знизився на 36,57%.

За когнітивним критерієм компетентнісно-продуктивний рівень сформованості культурологічної компетентності у студентів КГ зріс на 2,40%, у той час як в ЕГ він зріс на 15,28%; репродуктивний рівень у студентів КГ зріс на 6,25%, у той час як в ЕГ він зріс на 16,20%; адаптивно-підготовчий рівень у

студентів КГ знизився на 8,65%, у той час як в ЕГ він знизився на 31,48%.

*За діяльнісно-операційним критерієм* компетентнісно-продуктивний рівень сформованості культурологічної компетентності у студентів КГ зріс на 1,45%, у той час як в ЕГ він зріс на 12,97%; репродуктивний рівень у студентів КГ зріс на 7,25%, у той час як в ЕГ він зріс на 23,15%; адаптивно-підготовчий рівень у студентів КГ знизився на 8,66%, у той час як в ЕГ він знизився на 36,12%.

*За рефлексивним критерієм* компетентнісно-продуктивний рівень сформованості культурологічної компетентності у студентів КГ зріс на 3,37%, у той час як в ЕГ він зріс на 13,42%; репродуктивний рівень у студентів КГ зріс на 9,61%, у той час як в ЕГ він зріс на 20,84%; адаптивно-підготовчий рівень у студентів КГ знизився на 12,98%, у той час як в ЕГ він знизився на 34,26%.

Слід наголосити, що досить значні показники приросту репродуктивного рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх вчителів початкової школи (особливо за емоційно-вольовим і рефлексивним критеріями) у КГ свідчать, що опосередковане формування культурологічної компетентності при традиційній підготовці майбутніх учителів початкової школи теж дає свої позитивні результати, адже культурологічний складник професійної підготовки студентів має місце при вивченні низки дисциплін.

Результати дослідницько-експериментальної роботи засвідчили, що згідно з установленими рівнями сформованості культурологічної компетентності число студентів ЕГ, які досягли компетентнісно-продуктивного рівня, збільшилося на 15,28% (від 12,96% до 28,24%), а в КГ збільшилося лише на 3,37% (від 13,46 до 16,83%). Число студентів, які мають репродуктивний рівень сформованості культурологічної компетентності в ЕГ збільшилося на 19,44% (від 29,17% до 48,61%), в КГ – збільшилося на 9,13% (від 28,85 до 37,98%). Найбільш суттєво змінилися показники адаптивно-підготовчого рівня: в ЕГ число студентів зменшилося на 34,72% (від 57,87% до 23,15%), в КГ – лише на 12,50% (від 57,69% до 45,19%).

Зведені дані динаміки розподілу студентів за рівнями сформованості культурологічної компетентності до і після експерименту в експериментальній і

контрольній групах відображено на рис. 5.2

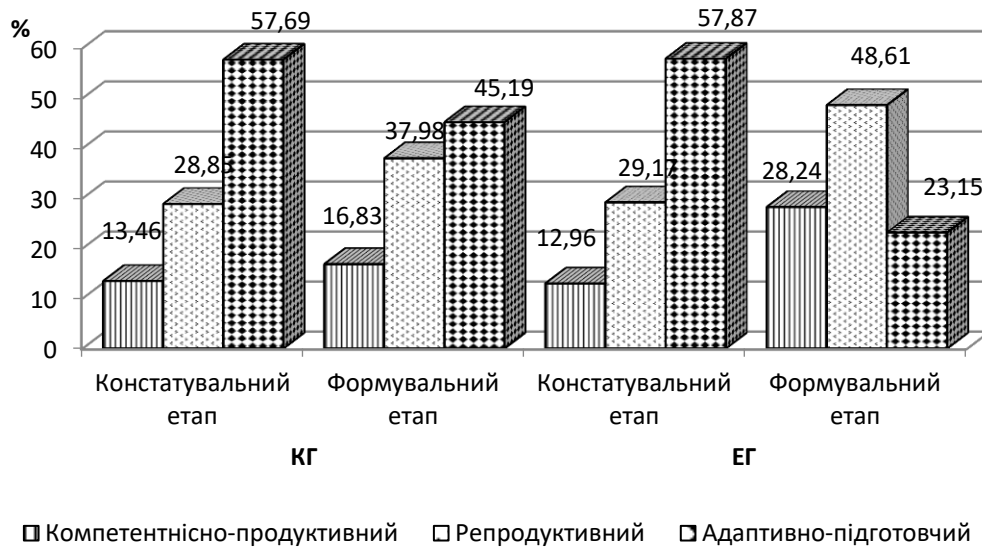


Рис. 5.2. Динаміка рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за результатами дослідно-експериментальної роботи

Для перевірки достовірності отриманих під час формувального етапу педагогічного експерименту висновків дослідження проведено статистичний аналіз методами статистичної обробки (непараметричний критерій Пірсона  $\chi^2$ ), експериментальних даних для з'ясування того факту, що різниця показників у ЕГ та КГ є суттєвою, тобто наслідком упровадження розробленої системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а не впливом випадкових факторів. Отже, нульова гіпотеза  $H_0$ : експериментальна й контрольна вибірки за рівнем сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за досліджуваним критерієм  $\chi^2$  однорідні; альтернативна гіпотеза  $H_1$ : експериментальна та контрольна вибірки різні за рівнем сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за досліджуваним критерієм  $\chi^2$ .

Зведена табл. 5.16 статистичної обробки експериментальних даних за непараметричним критерієм Пірсона  $\chi^2$  фіксує результати здійсненої статистичної перевірки формувального етапу педагогічного експерименту.

Таблиця 5.16

### Статистична перевірка формувального етапу педагогічного експерименту

Критерії	Значення $\chi^2_{емп}$	$\chi^2_{крит}$
Емоційно-вольовий (культурологічна спрямованість)	24,54408	$\chi_{кр}^2_{(0,05)}=5,991$ $\chi_{кр}^2_{(0,01)}=9,21$
Мотиваційно-ціннісний (культурологічна готовність)	23,78305	
Когнітивний (культурологічна обізнаність)	25,91804	
Діяльнісно-операційний (культурологічна активність)	23,15487	
Рефлексивний (культурологічна самодостатність)	22,57064	
Загальний рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи	24,01763	
Висновок: $\chi^2_{емп} > \chi^2_{крит}$ $H_0$ відхилено, $H_1$ підтверджено		

Відхиляємо нульову гіпотезу і приймаємо за істину альтернативну гіпотезу – в ЕГ динаміка показників за визначеними критеріями дає змогу стверджувати, що реалізована авторська система сприяють зростанню рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів.

Підсумовуючи вище викладене, доходимо висновку, що запропонована нами система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів є ефективною, що підтверджується представленою вище статистичною обробкою експериментальних даних. Таким чином, представлений якісний і кількісний аналіз отриманих результатів засвідчив позитивну динаміку рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи відповідно до визначеного комплексу критеріїв та їх показників.

Результати формувального етапу експерименту підтвердили правомірність і ефективність застосування системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи дають підстави стверджувати, що мета дослідження досягнута, намічені завдання виконано.

Варто зазначити, що систематизовані й узагальнені положення дисертації,



дібраний і проаналізований фактологічний матеріал, отримані результати і сформульовані висновки дослідження доцільно використовувати під час проведення теоретичних й експериментальних досліджень з теорії професійної освіти, загальної педагогіки й психології тощо. Крім того, результати дослідження можуть бути корисними у процесі розроблення концептуальних і нормативних документів з проблем формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, у процесі розроблення нових й оновлення наявних навчальних курсів з педагогіки, педагогіки вищої школи, андрагогіки та ін.

#### **5.4. Освітньо-педагогічне прогнозування перспектив формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці**

Прогнози у сфері освіти пов'язані з потребами перспективного розвитку держави, суспільного планування у сфері економіки, політики, управління, науки і техніки, культури й мистецтва, з визначенням пріоритетів і прийняттям єдиних рішень у науково-освітній політиці. Нині система освіти потребує прогнозування майбутніх суспільних й особистісних запитів до процесу навчання (і втілення відповідей на них в освітній практиці), тобто на випереджальний розвиток [13, с. 36; 7].

Прогноз в освіті є складником соціального прогнозу розвитку держави. У широкому загальнодержавному контексті прогнозується: модернізація змісту освіти (введення освітніх стандартів, що передбачає зміни в освітніх програмах і навчальних планах); упровадження новітніх технологій, термінів навчання на різних рівнях освіти; застосування інноваційних діагностичних систем в оцінюванні знань, умінь і навичок; стан здоров'я суб'єктів освітньої діяльності й залежність результатів освіти від складності технологій навчання, використання комп'ютера, іншої електронної техніки, прогнозування впливу екології на процес навчання [5, с. 716].

Основою педагогічного прогнозу є науково обґрунтоване судження про

можливі стани об'єкта прогнозування в майбутньому й альтернативні шляхи щодо його реалізації. Він сприяє уникненню небажаних подій і забезпечує їх перебіг у визначеному напрямі, охоплює спеціальні наукові дослідження явищ і процесів, що спрямовуються на отримання нових знань, які характеризують перспективи об'єкта дослідження [11, с. 7].

Узагальнене функціональне призначення педагогічного прогнозу – це вдосконалення організації освітнього простору закладів освіти. Такий прогноз дає можливість належним чином організувати педагогічну діяльність, що спрямовується на досягнення передбачуваного результату, сприяє уникненню небажаних подій і забезпечує їх перебіг у визначеному напрямі, охоплює спеціальні наукові дослідження, що спрямовуються на отримання нових знань, які характеризують перспективи об'єкта прогнозування [11, с. 24–25; 1].

Завдання щодо прогнозування на рівні розвитку закладу вищої освіти формулюються за результатами визначення прогнозного фону (стан і тенденції розвитку соціуму), структурними елементами якого є: соціальне замовлення суспільства; потреби педагогічної теорії й практики та можливості їх задоволення; рівень розроблення теорії розвитку закладу освіти як складника педагогічної науки; взаємозв'язок теорії розвитку закладу освіти із соціальним середовищем [11, с. 19]. Визначення прогнозного фону має здійснюватися з урахуванням групи чинників розвитку соціальної сфери держави – економічних, політичних, правових, культурних, природно-кліматичних, соціально-демографічних, національно-етнічних, соціально-психологічних. У контексті досліджуваної проблеми відзначимо, що культурні чинники визначають вплив системи моральних і культурно-духовних цінностей, норм і традицій суспільства, їх регіональних особливостей на соціальні відносини. Своєю чергою, національно-етнічні чинники визначають вплив національного менталітету, інтересів, традицій, звичаїв на соціальні процеси в суспільстві й регіоні [10, с. 19].

Розвиток і діяльність системи освіти, яка прагне не лише встигати за потребами суспільства й особистості, а й впливати на них, виконувати свою

виховну й розвивальну місію, має базуватися на випереджальній (прогнозній) інформації про необхідність, можливості й наслідки майбутніх впливів на здобувача освіти. Тому особистісний рівень педагогічної прогностики ґрунтується на суспільному запиті на розвиток соціально-педагогічної теорії й практики, зумовлюється необхідністю гуманістичного регулювання життєдіяльності особистості в демократичному суспільстві й прагненням оптимізувати процес соціалізації сучасної людини, попередити й подолати вплив на неї негативних соціальних явищ тощо.

О. Топузов визначає у структурі педагогічної прогностики такі складники: виховна прогностика, дидактична прогностика (методичні прогностики), спеціально-педагогічна прогностика, соціально-педагогічна прогностика, професійно-педагогічна прогностика (галузево-педагогічні прогностики) [13, с. 34]. У структурі педагогічної прогностики вчені виділяють напрям щодо забезпечення розвитку теорії й практики навчання, який передбачає досягнення виховної мети. У зв'язку із цим предметом виховної прогностики є передбачення щодо підвищення ефективності виховання особистості. Це, своєю чергою, сприяє підготовці нового покоління до самостійного життя й активної діяльності в майбутньому. Визначальна роль надається прогнозуванню у сфері вчительства, що дає змогу успішно долати труднощі в педагогічній діяльності і є необхідною умовою становлення професіоналізму й, відповідно, підвищення якості освіти учнів [9, с.124].

У контексті досліджуваної проблеми особистісний рівень визначення прогностичних напрямів застосування результатів розробленої системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи пов'язаний з професійно-педагогічною прогностикою, яка передбачає розроблення цілей, змісту, шляхів, засобів розвитку освіти і здійснення соціально-педагогічної прогностики, що відображає розвиток теорії й практики соціалізації особистості в процесі здобуття освіти й виховання в різних соціальних інститутах. Актуальність цього прогностичного напрямку зумовлена суспільними вимогами до неперервності освіти особистості, потребами

становлення теорії й практики навчання сучасної людини впродовж усього її життя [13, с. 33–34].

Таким чином, визначення прогностичних напрямів упровадження ідей авторської системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи зорієнтовано на вдосконалення професійної підготовки фахівців цього профілю на державному, інституційному й особистісному рівнях. Актуальність цих процесів у період докорінної перебудови всіх сфер життєдіяльності суспільства є однією з передумов розвитку інтелектуального й професійного потенціалу держави. Наявність цілеспрямованої прогностичної інформації про ймовірні кількісні та якісні характеристики умов і супутніх обставин, в яких будуть навчатися й виховуватися молоді покоління в майбутньому, дозволить своєчасно реагувати на зміни в науці, техніці й виробництві, приймати відповідні управлінські рішення щодо вдосконалення діяльності закладів освіти, якісного виконання ними соціального замовлення [1, с. 9].

Прогнозування – це необхідний елемент державного регулювання системи освіти, розроблення перспективних стратегічних планів, національних програм і проєктів. Прийняття стратегічних рішень без урахування прогностичних оцінок наслідків їх реалізації поглиблює кризові явища в економіці й житті суспільства [7, с.114].

Державний рівень педагогічного прогнозування має передувати розробленню освітньої стратегії, створенню навчальної документації та врахуванню інноваційних тенденцій при розробленні певних прогнозів. На випереджальному характері педагогічної прогностики наголошує М. Скаткін, який зауважує, що педагогічна наука не повинна базуватися лише на емпіричних дослідженнях, а має вказувати на її перспективний розвиток [12, с. 11]. Слід наголосити, що педагогічне прогнозування тісно пов'язане з потребами суспільства в компетентних спеціалістах, які прагнуть постійно розвиватися.

Відтак, визначення прогностичних шляхів упровадження ідей системи

формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи на державному рівні вдосконалення професійної підготовки здобувачів освіти має будуватися на засадах: пріоритету національних інтересів; збереження й розвитку інтелектуального потенціалу нації; миротворчої спрямованості міжнародного співробітництва; системного й взаємовигідного характеру співробітництва; толерантності в оцінюванні здобутків освітніх систем зарубіжних країн й адаптації їх до потреб національної системи освіти [2, с. 25]; збереження й примноження національних освітніх традицій; урахування соціальних, політичних і культурних цінностей [7]. Зазначені вище напрями націлюють процеси прогнозування на поєднання стратегічного й індикативного планування, програмування, наукового, фінансового, матеріально-технічного й кадрового забезпечення. Кожен із цих елементів єдиної системи виконує властиві лише йому функції, вони діють у певній послідовності [7, с. 114].

Верифікація розробленої нами системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці здійснювалася в процесі її застосування й аналізу отриманих результатів, що вможливило формулювання висновків щодо її ефективності. Зазначене зумовлює необхідність обґрунтування прогностичних напрямів упровадження системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці в університетах педагогічного профілю. Обґрунтовуючи їх, ми спираємося на загальні прогностичні принципи, які слугують інструментами у визначенні шляхів розвитку педагогічних об'єктів [11; 9].

У контексті досліджуваної проблеми *принцип об'єктивності*, спрямований на подолання суперечностей на соціально-освітньому, теоретико-методологічному, методико-технологічному, особистісно-професійному рівнях. Зокрема, *на соціально-освітньому рівні* послуговування цим принципом зумовлено суспільно детермінованими вимогами до культурного рівня сучасних учителів початкової школи; *на теоретико-методологічному рівні* –

необхідністю наукового обґрунтування досліджуваної здатності; *на методико-технологічному* – потребою в дієвому інструментарії формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в площині професійної компетентності; *на особистісно-професійному рівні* – посиленням вимог до професійної комунікації майбутніх учителів початкової школи, здатних до культурологічного й професійного саморозвитку в системі ціннісних орієнтирів у професійній діяльності.

*Принцип пізнання* пов'язаний із перевіркою ефективності запропонованої системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці, що в контексті нашого дослідження передбачає не тільки формулювання висновків про достовірність отриманих у ході дослідження результатів, а й обґрунтування на їх основі доцільності, надійності й практичної значущості пропонованих прогностичних напрямів упровадження авторської системи в університетах педагогічного профілю.

*Принцип детермінізму* фіксує наявність об'єктивних зв'язків між рівнем сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи й ефективністю її реалізації в соціальному й освітньому просторі, між уведеними у процесі дослідження експериментальними факторами і результатами педагогічного експерименту.

*Принцип історизму* в контексті досліджуваної проблеми реалізується шляхом вивчення культурологічного досвіду в царині «люди́нотворення», розкриття єдності та зв'язку різних аспектів його розвитку, відображення соціально-історичних чинників розвитку означеного досвіду.

*Принцип єдності теорії й практики* передбачає визначення методологічного орієнтиру прогностичної діяльності у вигляді системного підходу до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці в освітній програмі «Початкова освіта».

З огляду на зазначене вище вважаємо за потрібне означити прогностичні

напрями застосування результатів упровадження розробленої системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті розв'язання низки проблем.

Однією із проблем, на нашу думку, є *відсутність культурологічних вимог до вчителів початкової школи, сформульованих на рівні державного стандарту, що призводить до «розмитості» його професійного профілю й зумовлює нівелювання культурологічних професійних вимог до особистості фахівців.*

Результати здійсненого нами дослідження переконливо доводять, що розроблення такого професійного стандарту є назрілою потребою сьогодення з кількох причин: кваліфікаційні характеристики вчителів початкової школи не містять культурологічних вимог, а отже, не відповідають повною мірою сформульованим компетентностям у чинній нормативній базі; відсутній стандарт із підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) й другого (магістерського) ступенів за спеціальністю 013 Початкова освіта.

Відомо, що процес розроблення Державного стандарту з підготовки здобувачів освіти за бакалаврським ступенем спеціальності 013 Початкова освіта розпочато 2016 року і його проєкт оприлюднений на сайті МОН України. Ми здійснили аналіз цього документа на предмет культурологічного складника й на відповідність змісту загальних і спеціальних компетентностей змісту й сутності задекларованих ключових компетентностей у чинному Державному стандарті загальної початкової освіти. У поданій нижче таблиці представлені основні компетентнісні позиції майбутніх учителів початкової школи за бакалаврським ступенем вищої освіти, зазначені у проєкті.

*Таблиця 5.17*

№ з/п	Компетентність	Зміст компетентності
1.	<b>Комунікативна</b>	Здатність спілкуватися державною мовою на офіційно-діловому рівні; здатність до розуміння чужих і продукування власних програм комунікативної поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, активній взаємодії з іншими мовленнєвими суб'єктами.
2.	<b>Громадянська компетентність</b>	Здатність орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, застосовувати процедури й технології

## Продовження таблиці 5.17

		захисту власних інтересів, прав і свобод, зокрема учнів початкової школи; використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України.
3.	<b>Етична</b>	Здатність діяти на основі принципів і норм етики, правил культури поведінки у стосунках з дорослими й дітьми на основі загальнолюдських і національних цінностей, норм суспільної моралі.
4.	<b>Соціокультурна</b>	Здатність застосовувати знання, пов'язані із соціальною структурою й національною специфікою суспільства, з особливостями соціальних ролей; здатність до цінування й поваги до різноманітності й мультикультурності.
5.	<b>Предметна</b> (філологічна, математична, технологічна, природничо-наукова, мистецька)	Здатність до застосування знань, умінь і навичок із циклу професійно-наукових дисциплін, що є теоретичною основою побудови змісту освітніх галузей, визначених Держстандартом, задля усвідомлення їх реалізації в освітній галузі загалом й окремих змістових лініях зокрема
6.	<b>Психологічна</b> (диференціально-психологічна, соціально-психологічна, аутопсихологічна)	Здатність до розвитку учнів початкової школи як суб'єктів освітнього процесу на основі знань і вмінь про їхні вікові, індивідуальні особливості й соціальні чинники розвитку.
7.	<b>Педагогічна</b> (дидактична, виховна, організаційна)	Здатність до проектування, організації, оцінювання, рефлексії й коригування освітнього процесу в початковій ланці освіти.
8.	<b>Методична</b> (нормативна, варіативна, спеціально-методична, контрольна-оцінювальна, проектувальна-моделювальна, технологічна)	Здатність ефективно діяти, розв'язуючи стандартні й проблемні методичні завдання під час навчання учнів освітніх галузей/змістових ліній, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти.
9.	<b>Професійно-комунікативна</b> (емоційна, вербально-логічна, інтерактивна, соціально-комунікативна, технічна, предметно-змістова)	Здатність застосовувати комунікативні знання, навички, вміння, стратегії й тактики комунікативної поведінки й діяльності задля успішного здійснення в конкретних умовах педагогічної комунікативної діяльності з молодшими школярами, батьками, колегами.

Аналіз проєкту стандарту показав, що в його змісті фактично не відображений культурологічний складник професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, а культурологічний компонент частково сформульовано у межах етичної й соціокультурної компетентностей.

З огляду на зазначене вище пріоритетним напрямом у розв'язанні цієї



проблеми на державному рівні вважаємо прийняття державного стандарту підготовки здобувачів освіти бакалаврського й магістерського ступенів, спеціальності 013 Початкова освіта згідно зі специфікою і культурологічним потенціалом освітньої галузі 01 Освіта / Педагогіка.

На інституційному рівні стратегічне завдання закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів початкової школи, ми вбачаємо в розробленні освітньо-професійних програм «Початкова освіта», що ґрунтується на культурологічному, компетентнісному, студентоцентрованому, орієнтованому на результат підходах. Узгодженість навчальних компонентів освітньо-професійної програми, методів і технологій у сукупності забезпечить формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи як складника їхньої професійної компетентності.

Значущим у цьому контексті є зарубіжний досвід і впровадження його окремих аспектів у позанавчальну й науково-дослідницьку діяльність вітчизняних закладів вищої освіти (результати аналізу цього складника дослідження детально викладено нами в п. 2.1, п. 2.2, п. 2.3). Поряд із цим варто піддати модернізації освітній контент (навчальні дисципліни) освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів початкової школи за бакалаврським і магістерським ступенями. Відповідно до зазначеного вище навчальні дисципліни варто умовно поділити на кілька груп: дисципліни, що орієнтовані на формування й розвиток необхідних культурологічних якостей особистості в контексті професійних схильностей; дисципліни, що зумовлюють актуалізацію мотиваційно-потребових механізмів до культурологічного збагачення; дисципліни, що забезпечують знаннєво-інформативний аспект культурологічної компетентності; дисципліни, що передбачають активну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу в культурологічному вимірі на засадах критичного мислення й рефлексії.

Удосконалення освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів початкової школи також спрямоване на розв'язання виявленої нами наступної проблеми – низького рівня сформованості їхньої культурологічної

*компетентності*, що ускладнює виконання ними професійних функцій в умовах посилення вимог у зв'язку із соціокультурними процесами в країні загалом і освітній галузі зокрема. У зв'язку із цим стратегічним завданням закладів вищої освіти в зазначеному контексті є формування змісту професійної підготовки на міждисциплінарній основі з обов'язковим визначенням наскрізного культурологічного складника загального, професійного (нормативного й варіативного) компонентів навчальних планів; створення культурологічно орієнтованого середовища неперервного набуття культурологічного досвіду студентами. Доцільним є введення до змісту освітньо-професійної програми вибіркової дисципліни «Культурологічна компетентність учителів початкової школи», в межах викладання якої здійснюється цілеспрямоване формування й розвиток культурологічної компетентності здобувачів освіти (додаток П). Відтак, посилення культурологічного складника змісту навчальних дисциплін нормативного й вибіркового компонентів навчальних планів загальної і професійної підготовки, унесення до нього контенту, що відображає різні аспекти культурологічного навантаження професійного обов'язку й відповідальності вчителів початкової школи; включення й актуалізація культурологічного сегмента в програми педагогічних практик майбутніх фахівців засобами вивчення, аналізу й набуття педагогічного досвіду в умовах культурологічно орієнтованого середовища; усунення вузькопредметної спрямованості змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи шляхом інтеграції культурологічного змісту в компоненти освітньо-професійних програм.

Декларування наступної проблеми є суголосне з позицією Л. Задорожної-Княгницької щодо *наявності здобувачів вищої освіти з різним рівнем сформованості тієї чи тієї здатності, зокрема культурологічної компетентності, або тих, в яких такий досвід відсутній, що суттєво ускладнює цілеспрямований вплив професійної підготовки на майбутніх фахівців* [6, с. 512].

На нашу думку, розв'язання означеної проблеми має здійснюватися

комплексно й системно на державному, інституційному й особистісному рівнях, а саме: стратегію дій Міністерства освіти і науки України вбачаємо у створенні можливостей для диверсифікації освітньо-професійних програм, орієнтованих на різні цільові групи (здобувачів освіти, які навчаються за коротким терміном навчання бакалаврату й магістерського ступенів і мають попередню освіту з інших спеціальностей іншої освітньої галузі, здобувачів освіти повного терміну навчання, які опановують фах на базі повної загальної середньої освіти, здобувачів освіти на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «Молодший спеціаліст», здобувачів освіти магістерського ступеня на базі спорідненої спеціальності), та здатних забезпечувати індивідуальні освітні траєкторії опанування програми й постійний навчально-методичний супровід здобувачів.

Стратегічне завдання закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх учителів початкової школи, вбачаємо у забезпеченні розроблення й упровадження індивідуальної освітньої траєкторії для кожного здобувача вищої освіти на основі результатів діагностування потреб, можливостей і запитів кожного з них.

Аналіз змісту освітньо-професійних програм і досвіду закладів вищої освіти щодо формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи дав підстави виокремити наступну проблему. *Ми зауважуємо, що здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців у культурологічному вимірі більшою мірою сфокусовано в частині формування змісту загальних і фахових компетентностей здобувачів вищої освіти й частково забезпечується вибіркоким складником навчальних планів (дисципліни мистецького спрямування) у межах 25 %, що призводить до нестабільності й применшення ролі й місця культурологічної компетентності у системі професійної компетентності.* Натомість в освітньому просторі накопичено позитивний досвід підсилення культурологічного складника професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у форматі позанавчальної діяльності студентів, використання якого сприяє ефективності професійної

підготовки в університетах педагогічного профілю загалом і формування культурологічної компетентності зокрема.

Державний рівень розв'язання зазначеної проблеми передбачає дії Міністерства освіти і науки України, які мають виявитись у розробленні стратегії впровадження позитивного вітчизняного й зарубіжного культурологічного досвіду в зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зокрема, використання такого досвіду щодо змісту й організації формування культурологічної компетентності в університетах України педагогічного профілю ми вбачаємо у включенні культурологічно орієнтованих предметів до вибіркового складника навчального контенту, які мають максимально ґрунтуватися на національних і регіональних культурних особливостях й індивідуальних запитах здобувачів вищої освіти.

Інституційний рівень розв'язання зазначеної проблеми передбачає посилення культурологічного складника професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами впровадження окремих цільових вибірових дисциплін із метою забезпечення культурологічної проблематики в частині змісту профільних дисциплін нормативного компонента освітньо-професійної програми, науково-дослідницької й позанавчальної діяльності студентів, створення й функціонування культурологічно орієнтованого освітнього середовища.

Також стратегічним завданням закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку вчителів початкової школи, є організація цілеспрямованих фундаментальних досліджень особливостей формування культурологічної компетентності майбутніх фахівців у зарубіжних університетах із метою визначення дієвих рекомендацій щодо впровадження найбільш значущих результатів досліджень у вітчизняну практику, зокрема, в частині дуальної освіти, академічної мобільності, «подвійних дипломів», грантових програм тощо; розроблення культурологічно орієнтованих програм підготовки здобувачів освіти з метою забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії для кожного студента; введення мистецького складника як вагомого засобу

формування культурологічної компетентності у професійній підготовці.

Визначаємо проблему гальмування формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, викликану нерозробленістю культурологічного складника професійної підготовки й відсутністю її наукового і навчально-методичного забезпечення як окремої навчальної дисципліни. Отже, нагальною потребою розвитку наукового знання є здійснення досліджень щодо розв'язання цієї проблеми, результати яких стануть підґрунтям професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в університетах, започаткування збірника наукових праць, в яких розглядатимуться проблеми культурологічного становлення особистості. Реалізація цього напрямку буде сприяти підготовці науково-педагогічних кадрів за магістерським ступенем для закладів вищої освіти, спрощенню подання результатів наукових досліджень і в підсумку сприятиме забезпеченню якісної професійної підготовки майбутніх фахівців.

Таким чином, реалізація всіх перерахованих вище прогностичних напрямів застосування результатів досліджуваної проблеми вимагає комплексного й системного її розв'язання на рівні Міністерства освіти і науки України, окремого закладу вищої освіти й кожного суб'єкта педагогічної взаємодії.

### **Висновки до п'ятого розділу**

Метою експериментального дослідження є наукове підтвердження ефективності застосування системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Педагогічний експеримент проводився в чотири етапи, на яких протягом 2015–2020 рр. здійснювалась дослідно-експериментальна робота за визначеною програмою на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Комунального закладу «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського,

Криворізького державного педагогічного університету, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти.

У ході першого (*організаційного*) етапу здійснювалося: розроблення програми експериментально-дослідної роботи та інструментарію дослідження, обґрунтування генеральної та вибіркової сукупностей, формування контрольних і експериментальних груп.

Метою другого (*констатувального*) етапу педагогічного експерименту було виявлення тих особливостей формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, які забезпечуються в умовах усталеної системи професійної підготовки у ЗВО, а також факторів, актуалізація яких підвищує рівень формування досліджуваного явища.

На цьому етапі дослідження виконували такі завдання: вивчення ступеня спрямованості й умотивованості студентів до опанування професії вчителя початкової школи і її культурологічного складника на засадах ціннісного ставлення; дослідження рівня сформованості пізнавально-оцінних умінь, навичок і установок викладачів і студентів у цілісному освітньому процесі в контексті особистісної, професійної обізнаності й готовності до опанування змісту культурологічної компетентності; виявлення розвиненості досвіду реалізації особистісно-професійного потенціалу в культурологічному полі діяльності й сформованості навичок рефлексії щодо власних емоційно-вольових, мотиваційно-ціннісних, когнітивних і діяльнісно-операційних здатностей у контексті культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Експериментом було охоплено 28 викладачів і 424 студенти, з яких були сформовані контрольна (КГ – 208 студентів) і експериментальна (ЕГ – 216 студентів) групи. Для проведення дослідно-експериментальної роботи на цьому етапі було здійснено добір і модифікацію комплексу методик з метою виявлення рівня сформованості компонентів досліджуваної компетентності.

За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту було з'ясовано, що: компетентісно-продуктивний рівень сформованості

культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи зафіксовано у 13,46 % осіб КГ і 12,96 % осіб ЕГ; репродуктивний рівень – у 28,85 % студентів КГ і 29,17 % студентів ЕГ; адаптивно-підготовчий рівень – у 57,69 % респондентів КГ і 57,87 % респондентів ЕГ. Отримані дані підтвердили збіг початкових станів контрольної та експериментальної груп на рівні статистичної значущості 0,01 та 0,05 засвідчили, що статистично істотних відмінностей у рівні сформованості культурологічної компетентності в обох групах немає.

На третьому етапі (*формувальний експеримент*) в ЕГ було апробовано систему формування культурологічної компетентності й вирішено такі завдання: впровадити систему формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що реалізується в умовах створеного культурологічно орієнтованого середовища; застосувати методичне забезпечення в організації навчальної, позанавчальної, самостійної, науково-дослідницької діяльності, педагогічних практик; здійснити аналіз результативності авторської системи формування досліджуваної компетентності.

Реалізація авторської системи відбувалась у межах поетапного формування досліджуваної компетентності. *Мотиваційно-пізнавальний етап* забезпечив розвиток у студентів позитивних емоційних реакцій, що виявлялись у мотивованих активних вольових зусиллях щодо культурологічної діяльності на ціннісно-мотиваційній основі з оволодіння культурологічною компетентністю в процесі професійної підготовки. Цей етап забезпечив реалізацію особистісного й соціально-ціннісного компонентів змісту формування педагогічного явища.

Актуалізація *діяльнісного етапу* формування культурологічної компетентності регламентувала розвиток у студентів культурологічних умінь і навичок реалізації культурологічно сформованого потенціалу шляхом реалізації знаннево-пізнавального і діяльнісного компонентів змісту цілеспрямованого формування досліджуваної здатності.

Забезпечення *рефлексивно-результативного етапу* формування

досліджуваної здатності було зосереджено на взаємній самооцінюванні культурологічної компетентності, залученні студентів до самостійної активної культурологічної діяльності, формуванні культурологічної самодостатності в площині реалізації неперервного розвитку як сегмента змісту цілеспрямованого формування педагогічного явища.

На *узагальнювальному етапі* експерименту здійснено комплексний аналіз результатів експериментального дослідження, проведено систематизацію й статистичну обробку емпіричних даних, перевірено результати формувального етапу експерименту й доведено ефективність упровадження системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, сформульовано загальні висновки.

Аналіз результатів формувального експерименту свідчить, що частка студентів ЕГ, які продемонстрували компетентісно-продуктивний і репродуктивний рівень сформованості всіх компонентів досліджуваного феномену суттєво зросла порівняно з початковим станом (*культурологічна спрямованість*, зросла на 16,66 % і на 18,07 %, *культурологічна готовність* – на 18,05 % і на 16,67 %, *культурологічна обізнаність* зросла на 15,28 % і на 16,20 %; *культурологічна активність* зросла на 12,97 % і на 23,15 %, *культурологічна самодостатність* – на 13,42 % і на 20,84 %). Натомість частка учасників ЕГ, які підтвердили адаптивно-підготовчий рівень сформованості компонентів культурологічної компетентності, зменшилася (*культурологічна спрямованість* знизилася на 34,72 %, *культурологічна готовність* – на 36,57 %, *культурологічна обізнаність* знизилася на 31,48 %, *культурологічна активність* знизилася на 36,12 %, *культурологічна самодостатність* на 34,26 %). Зміни в КГ виявились незначними.

Вірогідність результатів проведеної експериментальної роботи й достовірність експериментальних даних визначені з використанням непараметричного критерію Пірсона й методу кореляційного аналізу. Результати формувального етапу експерименту підтвердили правомірність й ефективність застосування розробленої системи формування культурологічної



компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці й науково-методичного забезпечення, послугувавши підставою для висновку, що мети дослідження досягнуто.

У розділі здійснено освітньо-педагогічне прогнозування перспектив професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах культурології. До них віднесено: на *державному рівні* – розроблення стандарту підготовки здобувачів вищої освіти бакалаврського й магістерського ступенів спеціальності 013 Початкова освіта з орієнтацією на культурологічно орієнтовану специфіку освітньої галузі 01 Освіта / Педагогіка; на *інституційному рівні* – використання окремих аспектів дослідження в частині модернізації освітньо-професійних програм «Початкова освіта», орієнтованих на культурологічні програмні результати навчання; забезпечення можливостей для диверсифікації освітньо-професійних програм, спрямованих на різні цільові групи; формування змісту професійної підготовки на міждисциплінарній основі з обов'язковим визначенням наскрізного культурологічного складника загального, професійного й варіативного компонентів навчальних планів; створення культурологічно орієнтованого середовища неперервної практики, набуття культурологічного досвіду студентами; на *особистісному рівні* – сприяння забезпеченню індивідуальної освітньої траєкторії для кожного здобувача вищої освіти на основі результатів діагностування потреб, можливостей і запитів кожного з них; залучення науково-педагогічних працівників в якості культурологічно активних суб'єктів культурологічно орієнтованого середовища.

### Список використаних джерел

1. Андрієвський Б. М. Прогностичність як критерій ефективності педагогічних технологій. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Вип. 23. С. 9–11
2. Болонський процес: Нормативно-правові документи / уклад.: З. І. Тимошенко, І. Г. Оніщенко, А. М. Грехов, Ю. І. Палеха. К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. 102 с.
3. Гречаник Н. І. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці: програма формувального експерименту. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 24. Т. 1. С. 68–77.
4. Гречаник Н. І. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці: за результатами констатувального експерименту. *Colloquium-journal*. 2020. №15 (67). Część 3 p. 39–43.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Задорожна-Княгницька Л. В. Теорія і методика деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Маріуполь, 2018. 613 с.
7. Ковальчук В. І. Прогнозування розвитку системи освіти. URL: <file:///C:/Users/s400/Desktop>
8. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. К. : МОН, 2004. 60 с.
9. Минківська М. В. Педагогічне прогнозування в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2015. №1 (26). С. 118–124
10. Никитина Л. Е. Педагогическое прогнозирование: научно-методическое пособие. М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2009. 288 с.
11. Онищук Л. А. Концепція прогнозування розвитку загальної середньої

освіти. К.: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2016. 32 с.

12. Скаткин М. Н. К разработке перспектив развития советской школы. Вопросы обучения и воспитания. М., 1972. 285 с.

13. Топузов О. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. Рідна школа. 2014. № 7. С. 32–37.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації в методологічному, теоретичному та методичному аспектах наведено узагальнення і запропоноване нове розв'язання наукової проблеми шляхом застосування системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення мети і розв'язання поставлених завдань та дали підстави для таких висновків:

1. На основі теоретичного аналізу проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці схарактеризовано стан її розробленості у вітчизняній теорії й практиці закладів вищої освіти педагогічного профілю. З'ясовано, що новітні аспекти формування культурологічної компетентності у вищій педагогічній освіті ще недостатньо вивчені й розроблені, але основні її напрями обґрунтовуються в наукових розвідках провідних учених. На підставі аналізу наукового доробку із порушеної проблеми з'ясовано, що вчені досліджують: основні положення про взаємозв'язок культури й освіти, зокрема, розроблення культурологічних теорій формування особистості загалом; теоретико-методичні основи імплементації культурологічної освіти в підготовку майбутніх учителів у вищій школі; роль і місце філософії культури в розбудові педагогічної теорії й практики та вплив культурологічної парадигми на виховання толерантної особистості в полікультурному середовищі; загальні питання й окремі аспекти дієвості культурологічного підходу в процесі вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців і вчителів початкової школи зокрема; особливості реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи у процесі формування методичної, мовленнєвої, інформаційної культури й розкриття сутнісних ознак загальнокультурної компетентності особистості в контексті процесуальних аспектів.

Водночас з'ясовано, що у працях вітчизняних науковців відсутні системні дослідження теоретико-методичних засад і обґрунтування технологій формування культурологічної компетентності у ході професійної підготовки

майбутніх фахівців.

Результати аналізу сучасного стану вітчизняної практики щодо розв'язання досліджуваної проблеми підтвердили її актуальність і доцільність. Виявлено напрями активізації культурологічного підходу в освітньому просторі вітчизняних освітніх закладів, які простежуються: на рівні положень нормативних документів, а саме в змісті освітньо-професійних програм; в активному використанні інноваційних проєктних інтерактивних технологій з метою інтеграції процесів оволодіння культурологічними знаннями, вміннями, навичками й розв'язання культурологічних проблем; у залученні студентів до позанавчальної культурологічно спрямованої діяльності; в упровадженні процесів академічної мобільності студентів і викладачів (стажування, дуальна освіта, програми академічного обміну) шляхом налагодження міжнародної комунікації й наповнення культурологічним змістом вітчизняного нормативно-регулятивного освітнього інструментарію.

2. Обґрунтовано *культурологічну компетентність майбутніх учителів початкової школи*, яка є поліаспектною здатністю особистості сприймати, усвідомлювати, відтворювати, самостійно збагачувати культурологічний досвід у професійному полі на продуктивному рівні засобами відповідних знань про світову й національну культуру на засадах гуманістичних, загальнолюдських духовних цінностей. Виокремлено й обґрунтовано структуру досліджуваної здатності в єдності компонентів (*культурологічної спрямованості, культурологічної готовності, культурологічної обізнаності, культурологічної активності, культурологічної самодостатності*), які перебувають у відкритій взаємозумовленій динаміці, що забезпечує ефективне формування культурологічної компетентності, яка відображає соціальний запит на культурокомпетентного вчителя початкової школи, здатного до імплементації концептуальних засад Нової української школи відповідно до Державного стандарту початкової освіти.

3. Визначено й обґрунтовано *критерії, показники та рівні сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи*.

Система критеріїв досліджуваного феномену охоплює: *емоційно-вольовий* (сформованість емоційно-вольової сфери як обов'язкового механізму в процесах сприйняття, спілкування, трансляції, відтворення особистістю культурних норм і принципів, видів мистецтв тощо), *мотиваційно-ціннісний* (сукупність мотивів, зацікавлення, інтересу до оволодіння культурологічним інструментарієм і потреби в передаванні здобутого досвіду на суб'єкт-суб'єктному рівні у соціальному й професійному середовищі), *когнітивний* (комплекс культурологічних знань, які є базовими для виконання культурологічних дій), *діяльнісно-операційний* (система культурологічних умінь і навичок реалізації професійного потенціалу на засадах загальнолюдських і загальнокультурних цінностей, які є базисом реалізації системи культурологічного інструментарію в практичній професійній сфері), *рефлексивний* (комплекс навичок психологічної культури особистості, вміння й готовність до критичного аналізу педагогічної діяльності культурологічного характеру на засадах самореалізації, самовизначення, самоактуалізації).

Обґрунтовано показники прояву зазначених *критеріїв* (позитивна стійка внутрішня спрямованість до налагодження культурологічної комунікації; усвідомленість мотивів, потреб, інтересів до успіху в культуротворчій діяльності; обізнаність, поінформованість і володіння системою культурологічних знань; здатність реалізовувати культурологічний потенціал; здатність до самооцінювання, самоаналізу, самокореляції культурологічних дій) і *рівні сформованості* (адаптивно-підготовчий, репродуктивний, компетентісно-продуктивний) досліджуваного феномену.

4. На основі здійсненого аналізу нормативно-регулятивних документів (положення, освітньо-професійні програми, навчальні плани), змісту офіційних сайтів закладів вищої освіти, інтернет-ресурсів, наукових і методичних джерел із проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у зарубіжних країнах виявлено, що в країнах Західної Європи (Велика Британія, Франція, Німеччина) цей феномен розглядається як складне і багатовимірне явище, яке характеризується сукупністю знань, переконань,

ставлень, умінь, навичок і визначається змістом її окремих складників, таких як: соціокультурна мобільність, лідерство, емпатія, толерантність і обізнаність (поінформованість).

Своєю чергою, інтенсифікація політичних, соціально-економічних, культурних, освітніх реформ держав східноєвропейського регіону (Польща, Чехія, Угорщина, Словаччина), зумовлена їх вступом до ЄС, приєднанням до Болонського процесу й ратифікацією низки основних документів, актуалізувала ціннісні орієнтири у професійній підготовці вчителів початкової школи на засадах демократичних принципів (захисту прав і свобод людини, поваги до її релігійної й культурної свободи, визнання автономії особистості та її вільного вибору; особистої відповідальності за кінцевий результат навчання; толерантного ставлення до учнів тощо), які сприяють наскрізному формуванню культурологічної компетентності майбутніх фахівців.

З'ясовано, що формування культурологічної компетентності вчителів початкової школи у США сфокусовано на розвитку здатності особистості ефективно функціонувати в полікультурному середовищі шляхом: створення культурних програм підготовки вчителів до роботи в культурно- й мовнорізноманітному просторі; охоплення всіх суб'єктів навчання розробленими спеціальними курсами полікультурного виховання й освітньої рівності; збагачення культурологічного досвіду в частині педагогічних практик у школах із культурно- й лінгвістично різноманітним учнівським складом.

Відзначено унікальність японського досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, який полягає в посиленні традиційної системи національних цінностей культурологічним складником, що передбачає формування здатності вчителя через діалог культур оволодівати культурознавчим базисом, морально-етичним і культурним надбанням інших народів, досягати рівня самопізнання й неперервного культурного саморозвитку.

5. Розроблена й науково обґрунтована авторська концепція, метою якої є обґрунтування, теоретичне й методичне забезпечення професійної підготовки

майбутніх учителів початкової школи як системно-інтегративної основи формування культурологічної компетентності. Сформульовано стратегічне завдання концепції у площині всебічного забезпечення культурологічного складника професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи згідно з вимогами й викликами сучасного полікультурного простору. Концепція ґрунтується на основних положеннях компетентнісного, культурологічного, аксіологічного, синергетичного, суб'єктно-діяльнісного, професіографічного, етнорегіонального підходів, закономірностях і принципах (загальнодидактичних і специфічних) формування культурологічної компетентності і спрямована на здійснення наукового пошуку за двома взаємопов'язаними концептами трьох рівнів (методологічний концепт – філософський і загальнонауковий рівні, методико-технологічний – конкретно-науковий рівень), що покладено в основу реалізації провідної ідеї і завдань дослідження.

6. Розроблено систему формування культурологічної компетентності у професійній підготовці як узгодження процесів формування культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності, активності, самодостатності, які представлені комплексом відповідних знань, умінь, навичок, здатностей із дидактичними, розвивальними й виховними завданнями, цілями й метою професійної підготовки фахівців у навчальній, позанавчальній, самостійній, науково-дослідницькій діяльності та під час виконання програм педагогічних практик за комунікативною, національно орієнтованою, мистецько-творчою сферами діяльності.

Для впорядкування системних зв'язків концептуальних, функціональних і процесуальних площин цілеспрямованого культурологічного впливу на особистість в умовах професійної підготовки розроблено структурно-функціональну модель системи формування досліджуваної компетентності, що містить концептуально-цільовий, змістово-організаційний, діагностико-результативний блоки-підсистеми, які є комплексом взаємопов'язаних, ієрархічно підпорядкованих компонентів процесу неперервного професійного



становлення фахівців і результату – сформованої культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи на компетентісно-продуктивному рівні.

Установлено, що процесуальним ядром авторської системи є функціонування культурологічно орієнтованого середовища як динамічного, відкритого процесу інноваційного характеру, що розвивається відповідно до суспільних запитів на підготовку культурологічно компетентних учителів початкової школи, характеризується єдністю і цілісністю, поєднує колективний та індивідуальний культурологічний досвід суб'єктів педагогічної взаємодії й забезпечує цілеспрямоване формування досліджуваного феномену.

Визначено й обґрунтовано психолого-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи (забезпечення позитивного сприйняття й усвідомлення особистістю культурологічних і професійних цінностей у процесі культурологічного становлення; включення до змісту навчальних дисциплін професійної підготовки культурологічного складника на засадах ціннісно-свідомого ставлення особистості; системне опанування особистістю культурологічних знань, умінь і навичок; залучення особистості до активного оволодіння культурологічним досвідом реалізації культурологічних знань і вмінь у суб'єкт-суб'єктному вимірі; забезпечення рефлексивної активності особистості з метою самовдосконалення в контексті культурологічної компетентності), що становлять основу змістово-організаційного блоку-підсистеми авторської системи, забезпечують інтеграцію культурологічно орієнтованого середовища у професійну підготовку фахівців і сприяють стимулюванню комплексного неперервного розвитку досліджуваного феномену.

7. Визначено й обґрунтовано доцільність використання педагогічних технологій (проектні, проблемно-евристичні, контекстного навчання, цифрові), означено і схарактеризовано комплекс форм (лекція-бесіда, лекція-брейнстормінг, інтерактивна лекція, проблемна лекція, бінарна лекція, практичні (лабораторні) заняття, консультація, майстер-класи, мистецькі й

професійні вітальні, екскурсії, круглі столи, мистецько-творчі проєкти, тренінги), методів (стимулювання емоційно-вольових культурологічних здатностей, активізації мотиваційно-ціннісних культурологічних здатностей, розширення культурологічної поінформованості, розвитку процесуальних культурологічних здатностей, формування рефлексивних культурологічних здатностей) і засобів (матеріальні, ідеальні, електронні, дисципліна «Культурологічна компетентність учителів початкової школи», методичні рекомендації щодо формування досліджуваного феномену) цілеспрямованого формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці з урахуванням: чіткої послідовності системи культурологічних знань, умінь, навичок, здатностей; стратегічних, тактичних, оперативних цілей, завдань; спроектованого полікомпонентного змісту формування досліджуваної компетентності; обґрунтованих напрямів формування і реалізації досліджуваної компетентності (комунікативний, національно орієнтований, мистецько-творчий) і вимог до функціонування культурологічно орієнтованого середовища.

8. Експериментально перевірено ефективність застосування системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. Результати дослідницько-експериментальної роботи засвідчили, що згідно з установленими рівнями сформованості культурологічної компетентності кількість студентів експериментальної групи, які досягли компетентісно-продуктивного рівня, збільшилася на 15,28 % (від 12,96 % до 28,24 %), а в контрольній групі збільшилася лише на 3,37 % (від 13,46 % до 16,83 %). Кількість студентів, які мають репродуктивний рівень сформованості культурологічної компетентності, в експериментальній групі збільшилася на 19,44 % (від 29,17 % до 48,61 %), у контрольній групі – збільшилася на 9,13 % (від 28,85 % до 37,98 %). Найбільш суттєво змінилися показники адаптивно-підготовчого рівня: в експериментальній групі кількість студентів зменшилася на 34,72 % (від 57,87 % до 23,15 %), у контрольній групі – лише на 12,50 % (від 57,69 % до 45,19 %).

9. Здійснено прогнозування перспективних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах культурології: на *державному рівні* – розроблення стандарту вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта з орієнтацією на культурологічно орієнтовану специфіку освітньої галузі 01 Освіта / Педагогіка; на *інституційному рівні* – використання окремих аспектів дослідження в частині модернізації освітньо-професійних програм «Початкова освіта», що ґрунтується на культурологічному, компетентнісному, студентоцентрованому підходах; забезпечення можливостей для диверсифікації освітньо-професійних програм, орієнтованих на різні цільові групи; удосконалення змісту професійної підготовки на міждисциплінарній основі з обов'язковим визначенням наскрізного культурологічного складника загального, професійного й варіативного компонентів навчальних планів; створення культурологічно орієнтованого середовища неперервної практики набуття культурологічного досвіду студентами; на *особистісному рівні* – всебічне забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії для кожного здобувача вищої освіти згідно з потребами, можливостями і запитами; залучення науково-педагогічних працівників у якості культурологічно активних суб'єктів культурологічно орієнтованого середовища.

10. За результатами проведеного дослідження підготовлено методичні рекомендації щодо формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці, в яких висвітлено ключові позиції формування досліджуваного педагогічного явища, подано його структурно-функціональну модель, представлено методичне забезпечення цілеспрямованого впливу на здобувачів вищої освіти з метою формування досліджуваної здатності.

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що дає підстави окреслити перспективні напрями подальших наукових розвідок з означеної проблеми: теоретичне осмислення і практична апробація

шляхів проєктування змісту культурологічної освіти в закладах педагогічного профілю, розроблення методичних систем формування й розвитку культурологічної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти, удосконалення методів діагностики результатів культурологічно орієнтованої освіти, теоретико-методичні засади системи впровадження зарубіжного досвіду в професійну підготовку майбутніх фахівців.

## Додатки

### Додаток А

#### Анкета для викладачів ЗВО

Шановний колего, просимо Вас взяти участь у дослідженні рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Дайте, будь ласка, відповіді на запропоновані запитання.

1. Укажіть установу, в якій ви працюєте, та її підрозділ \_\_\_\_\_

2. Укажіть свою посаду

- професор

- доцент

- старший викладач (викладач)

- асистент

3. Чи вважаєте Ви доцільним цілеспрямоване формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи?

А так, обов'язково

Б так, якщо вони мають мистецьку спеціалізацію

В ні, більш важливими вважаю інші складові професійної підготовки майбутніх учителів

Г ні, культурологічна компетентність може формуватися стихійно, паралельно з іншими складовими професійної компетентності

Д інша відповідь \_\_\_\_\_

4. Які методи, форми, засоби і технології ви застосовуєте на заняттях з культурологічних дисциплін

А традиційні (лекція, бесіда, доповідь студента)

Б ілюстрування, демонстрування, декламування зразків мистецьких творів

В інтерактивні методи й технології (мозковий штурм, акваріум, мікрофон тощо)

Г ігрові технології (рольові, ділові, рухливі ігри тощо)

Д практичні методи

Е інша відповідь \_\_\_\_\_

5. Що, на Вашу думку, відіграє провідну роль у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи?

А навчальні курси

Б педагогічна практика

В участь у позанавчальному житті факультету й університету

Г саморозвиток, участь у мистецьких заходах міста, області

Д науково-дослідна робота студентів

Е інша відповідь \_\_\_\_\_

6. Чи вважаєте Ви доцільним залучати студентів до культурного життя університету, міста, області?

А так, оскільки це сприяє всебічному розвитку особистості майбутнього вчителя

Б так, адже досвід творчої активності знадобиться їм під час подальшої професійної діяльності

В ні, адже це відволікатиме їх від навчання

Г ні, вважаю, що студенти – дорослі люди, що мають дбати самостійно про власний творчий розвиток

Д інша відповідь \_\_\_\_\_

7. Чи знаєте Ви, які Інтернет-джерела можна використати для формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи?

А так, знаю, використовую в роботі, рекомендую студентам

Б знаю про них, але не використовую у викладацькій діяльності

В не вважаю себе компетентним у цьому питанні

Г ні, я є прихильником традиційних джерел інформації

8. Чи маєте Ви досвід упровадження онлайн-ресурсів чи елементів дистанційної освіти в практику викладання культурологічних курсів?

А так

Б ні

В ситуативно

Г ваша відповідь \_\_\_\_\_

9. Які Ви маєте рекомендації щодо удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи? \_\_\_\_\_

10. Запропонуйте і сформулюйте психолого-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи \_\_\_\_\_

11. Який навчальний курс за вибором Ви б рекомендували ввести для формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи?  
\_\_\_\_\_









**Додаток В**  
**Анкета**  
**для студентів факультету початкової освіти**  
**з метою діагностування рівня сформованості**  
**культурологічної компетентності**

Шановний студенте! Будь ласка, дайте відповіді на поставлені в анкеті запитання. Ваша думка для нас важлива!

ППП (за бажанням) \_\_\_\_\_

Назва ЗВО \_\_\_\_\_

Курс навчання \_\_\_\_\_,

Спеціальність (спеціалізація) \_\_\_\_\_

**Культурологічна спрямованість (емоційно-вольовий критерій)**

1. Чи вважаєте Ви себе творчою особистістю:

А. так

Б. ні

В. ситуативно

Г. інша відповідь \_\_\_\_\_

2. Чи берете ви участь у мистецькому житті університету, міста, області, держави:

А. так, є постійним учасником творчих виставок і конкурсів

Б. займався (лась) у дитячому чи юнацькому рівні, зараз лише у ролі відвідувача (глядача)

В. ні, оскільки вважаю це даремною тратою часу, який можна використати більш плідно (для навчання чи роботи)

Г. ні, оскільки не маю творчих здібностей

Д. інша відповідь \_\_\_\_\_

3. Укажіть, якими видами творчої діяльності ви займалися (займаєтесь):

А. гра на музичних інструментах

Б. живопис

В. танці

Г. участь у роботі театральних студій

Д. участь у роботі літературних гуртків чи студій

Е. прикладне мистецтво (ліплення, оригамі, робота по дереву тощо)

Ж інший варіант \_\_\_\_\_

4. Після відвідування якогось цікавого заходу (концерт, театральна вистава, виставка, кінофільм) чи прочитання цікавої книжки Ви зазвичай:

А. тримаєте свої враження та емоції в собі

Б. ділитесь враженнями із рідними чи друзями

В. публікуєте короткий пост на власній сторінці в соціальних мережах

Г. пишете розлогий відгук, який публікуєте в університетській газеті чи в тематичних публіках у соціальних мережах

Д. інша відповідь \_\_\_\_\_

5. Чи вважаєте Ви, що в університеті (на факультеті) створені достатні умови для культурологічного розвитку студентів

А. так, адміністрація на достатньому рівні забезпечує умови для культурологічного розвитку

Б. так, але переважно завдяки студентському самоврядуванню

В. ні, але якщо людина прагне до творчого розвитку, вона знайде можливості

Г. ні, такі умови відсутні

Д. інша відповідь \_\_\_\_\_

**Культурологічна готовність (мотиваційно-ціннісний критерій)**

6. Чи усвідомлено Ви вступили на факультет початкового навчання педагогічного закладу вищої освіти:

- А. так, хочу бути учителем початкової школи
- Б. ні, це була випадковість
- В. мені байдуже, де навчатися
- Г. інша відповідь \_\_\_\_\_

7. Які фактори вплинули на ваше рішення стати учителем початкової школи:

- А. порада батьків
- Б. любов до дітей
- В. авторитет першого вчителя
- Г. сімейна професійна династія
- Д. інша відповідь \_\_\_\_\_

8. Що приваблює вас у професії вчителя початкової школи:

А. можливість працювати з дітьми, впливати на формування їхнього світогляду, особистості в цілому

Б. можливість постійного вдосконалення і творчого розвитку

В. заробітна плата, неповний робочий день, канікули, що дає змогу займатися додатковими заняттями, заробляти гроші

Г. інша відповідь \_\_\_\_\_

9. Чи плануєте ви працювати за професією?

- А. так, з цією метою і вступив до педагогічного ЗВО
- Б. ні, учителем працювати не збираюсь
- В. ще не вирішив, час покаже
- Г. інша відповідь \_\_\_\_\_

10. Чи готові Ви цілеспрямовано працювати над культурологічним розвитком учнів початкової школи в процесі майбутньої професійної діяльності

А. так, вважаю це важливим аспектом професійної діяльності

Б. так, наскільки цього вимагають навчальні програми і мої професійні обов'язки

В. ні, проте готовий працювати у цьому напрямі ситуативно, у межах навчально-виховного процесу

Г. ні, вважаю, що основним завданням учителя є формування в учнів знань, умінь і навичок з основних навчальних дисциплін

Д. інша відповідь \_\_\_\_\_

#### **Культурологічна обізнаність (когнітивний критерій)**

11. Оцініть за 10-бальною шкалою значущість різних компонентів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів:

- А. соціально-гуманітарна
- Б. психолого-педагогічна
- В. методична
- Г. культурологічна
- Д. інша відповідь \_\_\_\_\_

12. Назвіть складові культурологічної підготовки, які ви опановуєте у ЗВО:

- А. культурологічна обізнаність
- Б. уміння й навички з культурології
- В. культурологічна готовність
- Г. культурологічна самодостатність
- Д. культурологічна спрямованість
- Е. інша відповідь \_\_\_\_\_

13. Оцініть за 10-бальною шкалою важливість дисциплін для культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи:

- А. «Культурологія» («Історія української і зарубіжної культури»)
- Б. «Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво»»

- В. «Образотворче мистецтво з методикою навчання»
- Г. «Музичне мистецтво з методикою навчання»
- Д. «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання»
- Е. «Дитяча література»
- Ж. «Основи хореографії з методикою навчання»
- З. «Основи культури і техніки мовлення»
- І. «Художньо-педагогічний аналіз творів мистецтва»
- К. «Сценарна розробка виховних заходів у початковій школі»
- Л. «Практикум з ігрової майстерності»
- М. «Основи арт-терапії»
- Н. інший варіант \_\_\_\_\_

14. Що б Ви змінили у системі культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи?

- А. змістове наповнення курсів;
- Б. технології викладання дисциплін;
- В. обсяг навчального навантаження;
- Г. перелік навчальних дисциплін
- Д. інша відповідь. \_\_\_\_\_

**Культурологічна активність (діяльнісно-операційний критерій)**

15. Чи знадобилася вам культурологічна підготовка під час педагогічної практики:

А. так, але лише теоретичні знання для коментування суспільних і мистецьких явищ і процесів

Б. так, культурологічні знання, уміння і навички на уроках з дисциплін мистецького циклу

В. так, як під час уроків, так і у процесі позакласної і позашкільної роботи

Г. ні, я не відчував (ла) необхідності в застосуванні культурологічних знань і умінь

Д. інша відповідь \_\_\_\_\_

16. Чи вплинула педагогічна практика на рівень вашої культурологічної підготовки:

А. так, оскільки я мав (ла) нагоду перевірити свої знання і удосконалити навички роботи з культурологічним матеріалом

Б. так, адже я усвідомив (ла) необхідність подальшого розвитку у цій сфері

В. ні, я вважаю, що наявних культурологічних знань і вмінь достатньо для професійної діяльності в школі

Г. інша відповідь \_\_\_\_\_

17. Які методи, прийоми і засоби Ви застосовували у процесі роботи з культурологічним матеріалом під час педагогічної практики (можливі кілька варіантів відповіді):

А. переважно традиційні (розповідь учителя, бесіда з учнями тощо)

Б. ілюстрування і демонстрування зразків мистецьких творів

В. практичні методи і вправи (створення аплікацій, ліплення, оригамі тощо)

Г. цифрові технології (мультимедійні презентації, слайд-шоу, комп'ютерні програми, колажі тощо)

Д. ігрові технології

Е. інша відповідь \_\_\_\_\_

18. Чи погоджуєтесь з думкою, що культурологічна підготовка сприятиме налагодженню стосунків з учнями та їхніми родинами, а також ефективному розв'язанню конфліктних ситуацій в колективі

А. так, оскільки вчитель має розуміти етнічні, культурні, релігійні особливості учнівського колективу

Б. ні, культурологічна підготовка не впливає на ці процеси, більш корисною є психолого-педагогічна

В. ні, оскільки цими аспектами має займатися шкільний психолог

Г. інша відповідь \_\_\_\_\_

**Культурологічна самодостатність (рефлексивний критерій)**

19. Чи вважаєте Ви, що володієте достатнім рівнем знань, умінь і навичок для ефективної професійної діяльності в початковій школі:

А. так, я впевнений, що маю високий рівень знань, умінь і навичок з усіх навчальних дисциплін

Б. лише в теорії, вважаю свою практичну підготовку недостатньою

В. вважаю, що знання, уміння і навички здобуваються безпосередньо в діяльності, тому не дуже наполегливо роблю це зараз

Г. ні, оскільки вважаю, що для вчителя головними є організаційні і комунікаційні здібності, а не знання, уміння і навички

Д. інша відповідь \_\_\_\_\_

20. Чи виправдані ваші очікування від навчання на факультеті початкової освіти у ЗВО:

А. так, я задоволений рівнем своєї професійної підготовки

Б. не зовсім, в основному я займаюся самоосвітою

В. не мав особливих очікувань, тому не розчарований

Г. ні, я незадоволена (ий) рівнем здобутих професійних знань і вмінь

Д. інша відповідь \_\_\_\_\_

21. Чи готові Ви до подальшого саморозвитку й самовдосконалення поза межами університету

А. так, адже професія вчителя передбачає безперервний розвиток та запозичення педагогічного досвіду

Б. так, наскільки це визначено в державних документах для проходження атестацій

В. відповідно до ситуації

Г. ні, вважаю, що здобутої в університеті освіти достатньо для професійної діяльності

Д. інша відповідь \_\_\_\_\_

22. Яку роль, на Вашу думку, відіграє культурологічна складова в системі професійної підготовки вчителя початкової школи:

А. визначальну

Б. другорядну

В. культурологічна підготовка взагалі не потрібна вчителю початкової школи

Г. вона потрібна лише в тому випадку, якщо вчитель має ту чи ту мистецьку підготовку

Д. інша відповідь \_\_\_\_\_

**Додаток Г**  
**Наукові підходи щодо критеріально-показникових зв'язків**  
**сформованості професійних здатностей майбутніх учителів**

№ з/п	Прізвище науковця	Обґрунтування
1.	В. Баркасі	Виділяє такі критерії й показники професійної компетентності вчителя іноземної мови: процесуально-змістовий із показниками: знання (методологічні, загальнотеоретичні, спеціальні), вміння, навички; оволодіння основами педагогічних технологій; використання прийомів педагогічного менеджменту; суспільно-громадянський із показниками: громадянська відповідальність; розуміння значущості педагогічної діяльності; суспільна активність; культурологічний із показниками: усвідомлення себе носієм національних цінностей; толерантність, повага до мови, релігії, культури різних націй; планетарне мислення; регулятивно-оцінний із показниками: мотивація досягнення компетентності; рівень професійної самосвідомості; емоційна гнучкість; професійно-особистісний із показниками: гуманність; мобільність; комунікативність.
2.	О. Волченко	Виділяє професійно-мотиваційний, змістово-операційний, персоналізований, результативний критерії сформованості комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземної мови.
3.	В. Калінін	У процесі дослідження проблеми готовності вчителя до роботи у школі визначив стимулюючий, когнітивний, практичний, ціннісний і результативний критерії професійної готовності.
4.	І. Шумілова	Досліджуючи феномен загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, обґрунтовує мотиваційно-особистісний критерій, який відображений системою позитивних психологічних емоційно-вольових проявів, потреб і мотивів до активної загальнокультурної діяльності; когнітивно-процесуальним критерієм, який відбиває рівень засвоєння системи необхідних знань (психолого-педагогічних, загальнокультурних, естетичних знань, історико-педагогічного досвіду, необхідного в усвідомленні студентами цілісної картини світу); рівень сформованості морально-етичних якостей; рефлексивний критерій відображає сукупність якостей і здібностей, спрямованих на усвідомлення й аналіз результатів загальнокультурної діяльності, а також їх переосмислення: самоаналіз, самооцінювання; емоційність, здатність до експерименту, комунікабельність, емпатія, активність.
5.	Н. Грицик	З метою виявлення стану сформованості культурологічної компетенції у майбутніх учителів іноземної мови пропонує такі критерії й показники, а саме: мотиваційний (сукупність мотивів і потреб у пізнанні іншомовної культури, інтерес до оволодіння культурологічними знаннями); змістовий (володіння системою культурологічних знань і вмінь, особливостей іншомовної культури, сукупність знань, необхідних для продуктивної міжкультурної комунікації); операційний (сформованість навичок і вмінь навчально-викладацької діяльності сучасного вчителя іноземної мови, володіння способами й прийомами професійної діяльності вчителя іноземної мови в ролі медіатора культур); рефлексія (самостійне визначення рівня власної культурологічної компетенції, інтроспективне володіння культурологічною компетенцією).
6.	В. Гриньова	Розв'язуючи проблеми формування педагогічної культури майбутнього вчителя, виокремлює такі її показники: інтерес до формування педагогічної культури і її компонентів, потреба у вдосконаленні; сформованість системи знань, умінь, навичок; сформоване ціннісне відношення до педагогічної культури.

## Продовження таблиці

7.	І. Артем'єва, Т. Бережна	Відмітимо, що в низці наукових досліджень із проблем формування методичної культури сучасного вчителя ученими визначені критерії, які, водночас, є компонентами. Так, до критеріїв методичної культури відносять: мотиваційний, показниками якого є спрямованість студента на оволодіння методичною культурою, зацікавленість у вивченні методичної культури вчителя; когнітивний (володіння знаннями з методології, культурології, дидактики; технології; знання змісту інших предметів і новітніх досягнень науки); операційно-діяльнісний (уміння здійснювати цілепокладання, добирати зміст, методики організації освітнього процесу, організовувати діяльність згідно з поставленими завданнями); комунікативний (уміння встановлювати педагогічний контакт у системі «учитель–учень», «учитель–учитель», «учитель–клас»); рефлексивний (визначення рівня власних методичних знань до усвідомлення дій чи операцій; вміння здійснювати самооцінку й самоаналіз методичної діяльності; вміння дивитися на себе очима співрозмовника й аналізувати власні дії).
8.	І. Княжева	Розвиток методичної культури майбутніх викладачів в умовах магістратури, вивчає через низку критеріїв і відповідних показників до кожного компонента: когнітивний (володіння й розуміння професійної мови; сформованість базових методико-педагогічних знань; уявлення про сутність методичної культури викладача); діялісно-організаційний (організаторські здібності; сформованість умінь, необхідних для аналізу, добору, авторизації й запровадження методик і технологій викладацької діяльності; досвід створення методичних продуктів як артефактів); рефлексивно-оцінювальний (рефлексивність; здатність до оцінки й самооцінки продуктів методичної культури; здатність до самопізнання й саморозвитку); ціннісно-мотиваційний (професійно орієнтована спрямованість особистості; професійно-педагогічна мотивація; ціннісна орієнтація на методичну діяльність).
9.	О. Цюняк	Досліджуючи проблему формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти, виокремлює три провідні критерії: система ціннісних орієнтацій; мотивація до професійної діяльності; здібності до творчого саморозвитку.
10.	Г. Шпиталевська	Виокремила такі критерії готовності майбутніх учителів початкової школи до формування загальнокультурної компетентності у молодших школярів: ціннісно-мотиваційний (наявність інтересу до педагогічних явищ і процесів, культурно-гуманістичні орієнтири педагогічної діяльності на ціннісні якості, цінності-відношення, цінності-знання, ідеї й ідеали, переконання, кар'єрні перспективи, саморозвиток і педагогічна культура); змістово-організаційний (сформованість знань із професійно-педагогічної культури й загальнокультурної компетентності особистості, технології її формування в молодших школярів); емоційно-регуляційний (домінуюча роль індивідуальних якостей особистості як внутрішнього орієнтира культурно-професійного «Я», що виражене цінностями, які задовольняють комунікативні потреби, професійно-рольове утвердження в діялісному середовищі початкової школи, рефлексія педагогічної діяльності); операційно-дієвий (усвідомлення важливості загальнокультурного складника, регламентованого професійними вимогами спеціальності 013 Початкова освіта; сформованість умінь, володіння компетенціями з формування в учнів початкової школи загальнокультурної компетентності; компетенції реалізації професійно-освітніх й особистісно-розвивальних завдань.
11	О. Перець	Розкриває рівень сформованості професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя початкової школи через зв'язок таких критеріїв: когнітивний – рівень обізнаності майбутнього фахівця стосовно здобутих

*Продовження таблиці*

		<p>професійних знань; технологічний – рівень володіння вміннями й навичками, необхідними у професійній діяльності; особистісний – рівень сформованості професійно важливих якостей і здібностей особистості; рефлексивний – рівень здатності особистості до самоконтролю, самовдосконалення, самооцінки</p>
2	О. Шурин	<p>Вивчаючи емпатійну культуру майбутніх учителів початкової школи, обґрунтовує такі її критерії: мотиваційно-ціннісний, який представлений сформованістю професійно-педагогічної мотивації, ціннісним ставленням до майбутньої професії, гуманістичною спрямованістю на педагогічну діяльність, прагненням до самовдосконалення, здобуттям нових професійних знань; когнітивний, що виражається глибиною оволодіння теоретико-методологічними знаннями щодо професійної культури вчителя початкової школи, професійною компетентністю, усвідомленням суспільної значущості педагогічної діяльності; практико-діяльнісний, що характеризується такими показниками, як прояв емпатії й емпатійної культури в педагогічній діяльності, комунікативній компетентності.</p>



## Додаток Д

### Наукові погляди щодо рівневої динаміки сформованості педагогічного явища

№ п/п	Прізвище науковця	Обґрунтування
1.	А. Маркова	Виділяє 7 рівнів стану професійної компетентності: від найвищого – за приналежності до якого вчитель постійно прагне до саморозвитку й творчості й реалізує ці прагнення, до найнижчого – вчитель внутрішньо закритий для професійного розвитку, він не володіє необхідними вміннями і не прагне до оволодіння ними.
2.	В. Введенський	Визначає три рівні професійної компетентності педагога: вузький – передбачає сформованість необхідної операційної компетентності; достатній – сформованість операційних і ключових компетентностей (крім базової); широкий – сформованість операційних, ключових і базових компетентностей.
3.	Є. Павлютенков	Виділяє наукові критерії результативності педагогічної діяльності вчителя за п'ятьма рівнями професійної компетентності, зокрема: репродуктивний (дуже низький), адаптивний (низький), локально-моделюючий (середній), системно-моделюючий (високий) і творчий (дуже високий).
4.	І. Пальшкова	Диференціює прояв різних видів культури сучасних фахівців за трьома рівнями. Зокрема, виокремлює низький, середній, високий рівні сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи
5.	О. Гаврилук	Досліджуючи комунікативну культуру вчителів, визначає рівні за ступенем їх прояву: високий (усі показники й компоненти комунікативної культури виявляються яскраво), середній (більша частина показників і компонентів виявляються достатньою мірою) і низький (показники й компоненти виявляються слабо).
6.	Ю. Бойчук	Розкриваючи теоретико-методологічні основи формування еколого-валеологічної культури майбутніх учителів, диференціює продуктивний, достатній й елементарний рівні її сформованості, які, за переконанням автора, дають узагальнену характеристику еколого-валеологічних знань, мотивів і поведінки особистості.
7.	А. Карачевцева	Досліджуючи проблему формування методичної культури вчителя початкової школи на першому ступені педагогічної освіти, виділяє такі її рівні: адаптивний, як мінімум предметно-методичних знань і умінь; репродуктивний, який забезпечує засвоєння моделей професійної поведінки й діяльності; евристичний, який ініціює пошукову активність учителя. Автор припускає ще й творчий рівень, але у своїй роботі його не застосовує, обґрунтовуючи це здобуттям його в процесі навчання у вищій школі.
8.	В. Гриньова	Так, розкриваючи проблему педагогічної культури майбутнього вчителя, обґрунтовує такі рівні: досконалий, базовий, достатній і елементарний.
9.	О. Шурин	Визначає оптимальний, достатній первинний, елементарний рівні сформованості емпатійної культури майбутніх учителів початкової школи.
10.	І. Анненкова	Обґрунтовує чотири рівні сформованості емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: високий, достатній, середній, низький. Високий рівень притаманний студентам, які усвідомлюють значущість емоційної культури у професійній діяльності вчителя; виявляють повну поінформованість щодо сутності емоційної культури; вміють установлювати сприятливу емоційну атмосферу й висловлювати власні почуття, переконання. Достатній рівень характеризує студентів, що розуміють значущість емоційної культури у професійній діяльності педагога й виявляють поверхову поінформованість щодо сутності емоційної культури, її компонентів і шляхів формування. Середній рівень,

*Продовження таблиці*

		зазначає авторка, властивий студентам з недостатнім розумінням значущості емоційної культури у професійній діяльності педагога, у зв'язку з чим, вони не прагнуть її подальшого розвитку, відрізняються безініціативністю. Низький рівень проявляється в студентів, які є слабо мотивованими щодо значущості емоційної культури в їхній майбутній діяльності, не усвідомлюють ступінь обмежень і утруднень при взаємодії з іншими людьми, не потребують їх усунення.
11.	О. Куцевол	Описує такі рівні методичної діяльності вчителя: репродуктивний, що передбачає вміння розв'язувати дидактично-методичні завдання шляхом відтворення раніше засвоєних способів розв'язання на основі відомих методичних рекомендацій, зразків, законів і правил; на репродуктивно-творчому рівні вчитель розв'язує дидактично-методичні завдання не тільки згідно з теоретичним еталоном, а й із урахуванням конкретних умов навчання, які він самостійно виявляє в ході аналізу ситуації; творчо-репродуктивний рівень методичної діяльності характеризується вмінням учителя ефективно реалізовувати дидактично-методичні завдання для досягнення мети навчання в єдності освітнього, розвивального й виховного аспектів, а також максимального врахування умов реальної навчальної ситуації; творчий рівень передбачає вміння всебічного дослідження можливостей підвищення ефективності освітнього процесу, методичний пошук та експеримент.
12.	Ю. Бойчук	У своєму дослідженні виділяє й характеризує три рівні сформованості еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя: продуктивний, достатній і елементарний.
13.	Г. Шпиталевська	Вирізняє чотири рівні: критичний (технологічні вміння формування компонентів загальнокультурної компетентності молодших школярів не розвинені), ситуативний (спрямованість на засвоєння системи знань про загальнокультурну компетентність), діяльнісний (позитивне ставлення до процесу засвоєння знань про загальнокультурну компетентність молодшого школяра) й творчий (високо розвинені технологічні вміння й навички формування компонентів загальнокультурної компетентності молодших школярів).
14.	І. Шумілова	У своєму дослідженні виділила результативний, належний і примітивний рівні сформованості загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

## Додаток Е

### Результати анкетування науково-педагогічних працівників

Анкетування було анонімним і здійснювалось за змістом відповідних авторських анкет (Додаток А і Б).

Респонденти мали анонімно вказати заклад вищої освіти і посаду, яку вони займають (1-2 запитання анкети).

Метою третього запитання анкети була перевірка, чи вважають викладачі доцільним цілеспрямоване формування культурологічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи. Аналіз відповідей засвідчив, що переважна більшість викладачів (71%) усвідомлює необхідність розвитку досліджуваного феномену у своїх студентів, проте частина (31%) вважає це обов'язковим, а частина (40%) зазначає, що це доцільно лише, якщо майбутні вчителі опановують мистецький напрям спеціальності. Водночас, зафіксовані й інші думки щодо порушеної проблеми, зокрема 11% вважають більш важливими інші складники професійної підготовки майбутніх учителів, а 8% зазначають, що культурологічна компетентність може формуватися стихійно, паралельно з іншими компонентами професійної компетентності, тобто не потрібно спеціально приділяти увагу зазначеній проблемі. Обґрунтовуючи свою думку викладачі зазначили, що в сучасному світі ринкових відносин та інформаційних технологій цінуються такі особистісні і професійні риси: адаптивність, прагматичність, мобільність, здатність до навчання упродовж життя тощо.

У межах четвертого запитання анкети планувалося визначити, які методи, засоби і технології застосовують викладачі на заняттях з культурологічних дисциплін. Отримані результати дали підстави для висновку, що переважна більшість педагогів є прихильниками традиційних форм і методів навчання, вони пояснюють це тим, що методичний інструментарій у сфері вищої освіти мало піддається змінам упродовж десятиліть, тобто пройшов перевірку часом і підтвердив свою ефективність, а отже, недоцільно шукати щось нове, «проводити експерименти над студентами». Щоправда, зазначені форми і методи вони поєднують з ілюструванням, демонструванням, декламуванням зразків мистецьких творів під час лекційних і практичних занять. Подекуди викладачі зізнавалися, що мають бажання опанувати й використовувати в освітньому процесі інформаційно-комунікаційні технології, проте рівень власної обізнаності й стан навчально-методичного забезпечення закладів вищої освіти не дає змоги реалізувати цей напрям у повному обсязі. Респонденти (15%) також зазначили, що під час практичних занять використовують інтерактивні методи й технології (мозковий штурм, акваріум, мікрофон тощо), а також ігрові технології (рольові, ділові, рухливі ігри тощо). Аналіз відповідей дає підстави для висновку, що методичний інструментарій, який в основному застосовують викладачі, не відповідає рівню розвитку сучасного суспільства загалом і молоді зокрема, відтак, він потребує оновлення відповідно до реалій сьогодення і викликів, що стоять перед системою освіти.

У контексті п'ятого запитання викладачі мали вказати, що саме відіграє провідну роль у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Переважна більшість респондентів (61%) зазначила, що основним у професійній підготовці майбутніх учителів є опанування навчальних дисциплін, оскільки це безпосередній шлях до накопичення професійних знань, умінь і навичок, основа для подальшої ефективної професійної діяльності. 17% респондентів зазначили, що головну роль відіграє педагогічна практика, оскільки вона сприяє професійному самоусвідомленню майбутніх учителів і діагностуванню рівня їхньої підготовки. 7% респондентів указали, що основну роль відіграє саморозвиток, участь у мистецьких заходах університету, міста, області, адже здатна до саморозвитку особистість зможе реалізуватися у професійній сфері й поглибити рівень власних знань, умінь і навичок. 3% респондентів вважають, що саме науково-дослідницька робота студентів сприяє професійному розвитку загалом і формуванню досліджуваного феномену зокрема, оскільки сприяє формуванню навичок пошуку інформації з різних джерел, її опрацювання, а також розвитку критичного мислення і медіа грамотності. 2% респондентів стверджують, що важливу роль у цих процесах відіграє участь у житті

факультету й університету.

Метою шостого запитання анкети було з'ясувати, чи вважають викладачі доцільним залучати студентів до культурного життя університету, міста, області. Аналіз відповідей дав такі результати: 36% студентів відповіли «так, оскільки це сприяє всебічному розвитку особистості майбутнього вчителя», 31% респондентів обрали відповідь «так, адже досвід творчої активності знадобиться їм під час подальшої професійної діяльності», тобто 67% респондентів усвідомлюють важливість мистецько-творчої діяльності для особистісного і професійного розвитку майбутніх учителів початкової школи. Водночас, 22% студентів зазначили, що це робити недоцільно, оскільки творча діяльність лише відволікає від навчання, негативно впливає на їхню самоорганізацію і дисциплінованість. 11% респондентів відповіли «ні, вважаю, що студенти – дорослі люди, які мають дбати самостійно про власний творчий розвиток».

У межах сьомого запитання було заплановано визначення рівня готовності викладачів до використання Інтернет мережі для формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Відтак, 23% респондентів зазначили, що знають і використовують ресурси мережі Інтернет систематично у своїй роботі, а також рекомендують студентам і залучають до активного їх застосування. 18% указали, що про такі джерела знають, але не використовують у викладацькій діяльності, 35% зазначили, що не використовують, оскільки не вважають себе компетентними в цьому питанні, решта зазначила, що є прихильниками традиційних джерел інформації, тобто підручників, наукових праць тощо.

Метою наступного запитання анкети було з'ясування, чи мають викладачі досвід упровадження онлайн-ресурсів чи елементів дистанційної освіти в практику викладання культурологічних курсів. Варто зазначити, що констатувальний етап педагогічного експерименту проводився упродовж 2018 – 2019 років, тобто ще до пандемії й тотального упровадження дистанційної освіти, відтак, ситуація зазнала кардинальних змін. Проте переважна більшість викладачів (58%) на той час не мала подібного досвіду, вказувала, що не володіє технологіями дистанційного навчання на необхідному рівні. 28% ситуативно зверталися до дистанційного навчання, переважно електронну пошту, меседжери й сторінки в соціальних мережах. 14% зазначили, що регулярно використовують онлайн-ресурси чи елементи дистанційної освіти у практиці викладання дисциплін культурологічного спрямування, називали при цьому програми Zoom, Googleclass тощо.

У процесі відповіді на дев'яте запитання анкети викладачі мали сформулювати власні рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у частині культурологічного складника. Респонденти указували на необхідність узгодження позицій шкільної реформи початкової школи й організації освітнього процесу в закладах вищої освіти; доцільність покращення матеріально-технічної бази університетів, ширшого впровадження онлайн-ресурсів чи елементів дистанційної освіти в практику викладання дисциплін культурологічного спрямування тощо.

Відповідаючи на десяте запитання, викладачі пропонували впровадити у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи дисципліни, зв'язані з медіаосвітою і медіаграмотністю; формуванням інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів; сучасними освітніми технологіями, а також пропонували розширити перелік дисциплін мистецько-культурологічного спрямування, кількість аудиторного навантаження яких упродовж попередніх років постійно скорочувалася.

Окрім того, у процесі констатувального етапу педагогічного експерименту було застосовано метод експертної оцінки, зокрема було розроблено карту значущості культурологічних дисциплін (додаток Б), у межах якої респондент мав виступити експертом і за п'ятибальною шкалою визначити відповідно до запропонованих критеріїв важливість дисциплін культурологічного характеру. Результати цього оцінювання були анонімні, у ролі експертів виступили вчителі початкових класів, викладачі педагогічних коледжів і університетів, методисти районних і міських відділів освіти, науковці, керівники студій і

гуртків мистецького спрямування. Це дало змогу забезпечити об'єктивність отриманих результатів.

Серед критеріїв, за якими здійснювалося оцінювання навчальних дисциплін, були такі: важливість дисципліни для майбутнього фаху; цікавий зміст курсу; науковість, переконливість; змістовність, інформативність; логічність, системність; інтегрований характер; можливість виявити дослідницькі й творчі здібності студентів; вплив на професійний і особистісний розвиток; складність в опануванні змістом; якість викладання; використання інформаційно-комунікаційних технологій; вплив на формування мовленнєвої компетентності; формування медіа грамотності. Аналіз відповідей дав змогу визначити значущість зазначених дисциплін для професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, а також з'ясувати недоліки в організаційній і змістовій сферах, які були враховані у процесі розроблення програми формування етапу педагогічного експерименту з формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

## Додаток Ж

### Результати опитування щодо рівня сформованості культурологічної спрямованості майбутніх учителів початкової школи (за емоційно-вольовим критерієм)

Варто зазначити, що, відповідаючи на запитання розробленої анкети, студенти мали змогу не лише обрати варіант із запропонованого переліку, а й дати власну відповідь, що, на нашу думку, дало змогу сформуванню більш повне уявлення щодо рівня сформованості в них досліджуваного феномену.

Відтак, на перше запитання анкети «Чи вважаєте Ви себе творчою особистістю» 50% респондентів дали ствердну відповідь, ще 12% студентів зазначили, що відзначають у себе ситуативні прояви творчості; пояснюючи свою відповідь, вони зазначали, що їхня творча діяльність має спорадичний характер під впливом зовнішніх стимулів чи якихось внутрішніх почуттів і переживань. 33% проанкетованих студентів не вважають себе творчими людьми, а решта не змогли об'єктивно оцінити рівень прояву власного творчого потенціалу. Відзначимо, що досить високий відсоток студентів, які вважають себе творчими особистостями, пояснюється тим, що на факультеті початкової освіти здійснюється навчання за мистецькими напрямками (музичне мистецтво, образотворче мистецтво) спеціальності. Окрім того, наведені дані самооцінювання творчого потенціалу не можуть відобразити об'єктивний стан, оскільки студенти подекуди критично ставляться до власних творчих здібностей або ж навпаки, їх переоцінюють.

На друге запитання анкети «Чи берете ви участь у мистецькому житті університету, міста, області, держави» 45% респондентів зазначили, що вони є постійними учасниками концертів, творчих заходів (виставок, конкурсів тощо); 27% вказали, що займалися мистецько-творчою діяльністю в дитячому чи юнацькому віці, а зараз виступають лише в ролі відвідувача чи глядача; 15% уважають участь у мистецьких заходах даремною тратою часу, який можна використати з більшою користю (для навчання чи роботи), а 13% студентів пояснили свою пасивну позицію у цій сфері відсутністю творчих здібностей. На нашу думку, отримані показники свідчать про наявність ґрунтового досвіду творчої діяльності в переважній більшості респондентів, що є хорошою передумовою для експериментальної роботи з формування культурологічної компетентності.

Застосовуючи третє запитання, ми прагнули дізнатися, якими видами творчої діяльності займаються майбутні учителі початкової школи. Одразу зазначимо, що подекуди студенти обирали по кілька позицій із запропонованого переліку, а інколи вказували власні варіанти. Відтак, серед найпоширеніших варіантів відповіді була гра на музичних інструментах (гітара, фортепіано, акордеон, баян тощо), хореографічне мистецтво (виступи у складі різноманітних танцювальних колективів), живопис. Рідше студенти вказували участь у роботі шкільних чи міських театральних студіях, літературних гуртках, діяльність у сфері прикладного мистецтва (ліплення, оригамі, робота по дереву тощо). У процесі відповіді студенти зазначали також, що деякими видами мистецтва займаються наближено до професійного рівня, так як вони відвідували мистецькі заклади освіти, студії чи гуртки, які завершили повний термін навчання, або ж покинули на якомусь етапі з об'єктивних (браку часу, зміна місця проживання, проблеми з фінансуванням, травми тощо) чи суб'єктивних (втрата інтересу, зміна пріоритетів, невдачі тощо) причин. Аналіз відповідей дав змогу дійти висновку щодо високого рівня творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи.

У результаті аналізу відповідей на четверте запитання анкети («Після відвідування якогось цікавого заходу (концерт, театральна вистава, виставка, кінофільм) чи прочитання цікавої книжки Ви зазвичай...») досліджено здатність студентів до емоційних реакцій і відгуків на мистецькі події. Відтак, досить невисокий відсоток респондентів (7%) займає активну позицію в цьому питанні: вони пишуть розлогий відгук, який публікують в університетській газеті (рідше) чи в тематичних групах у соціальних мережах. Значно більший відсоток студентів (35%) публікують короткий пост з фотографіями на власній

сторінці в соціальних мережах; 38% студентів просто діляться враженнями від події з рідними й друзями. Решта респондентів зазначили, що переважно тримають свої враження в собі. Відтак, можемо дійти висновку, що більшість майбутніх учителів початкової школи відчують потребу поділитися емоціями і думками про мистецькі події з іншими.

У межах п'ятого запитання ми прагнули з'ясувати, чи задоволені студенти тими умовами, які створені в університеті для їхнього культурологічного розвитку. У результаті аналізу результатів з'ясовано, що 45% респондентів цілком задоволені й вважають, що адміністрація на достатньому рівні забезпечує умови для їхнього культурологічного розвитку; ще 20% стверджують, що ці умови створені передусім завдяки зусиллям самих студентів, тобто студентському самоврядуванню; 25% стверджують, що такі умови відсутні, але якщо творча особистість прагне до розвитку, то вона знайде можливості для нього. Решта вказує, що в їхніх закладах вищої освіти відсутні умови для їхнього творчого розвитку й самореалізації.

## Додаток II

### Результати діагностичного опитування щодо рівня сформованості культурологічної готовності майбутніх учителів початкової школи (за мотиваційно-ціннісним критерієм)

Зокрема метою шостого запитання було з'ясувати, чи усвідомлено респонденти вступили на факультет початкової освіти педагогічного закладу вищої освіти. Відтак, визначено, що досить невисокий відсоток (16%) дійсно прагнули стати вчителем початкової школи, 31% майбутніх учителів указали, що стали студентами факультету початкової освіти випадково, оскільки так склалися життєві обставини, 29 % зазначили, що їм байдуже було, де навчатися, вони додавали, що ще не визначалися із професійним шляхом, тому вирішили здобути вищу освіту, а вже потім обрати професію.

Серед факторів, які вплинули на рішення респондентів стати учителем початкової школи (сьоме запитання анкети), студенти вказували пораду батьків чи інших значущих для них людей (45%), авторитет першого вчителя (20%), сімейну професійну династію (11%), любов до дітей (13%), серед інших відповідей траплялися такі: приклад друзів, участь в університетській олімпіаді чи дні відкритих дверей, реклама тощо.

На запитання «Що приваблює вас у професії вчителя початкової школи» було отримано такі відповіді: можливість працювати з дітьми, впливати на формування їхнього світогляду, особистості в цілому (31%); можливість постійного вдосконалення й творчого розвитку (33%); заробітна плата, неповний робочий день, відпустка, що дає змогу займатися додатковими заняттями, заробляти гроші (66%).

У межах дев'ятого запитання ми прагнули з'ясувати, чи планують студенти працювати за професією. У результаті анкетування отримано такі відповіді: так, з цією метою і вступив до педагогічного закладу вищої освіти (26%); ні, учителем працювати не збираюсь (27%); ще не вирішив, час покаже (47%). Відтак, результати засвідчують, що значний відсоток студентів ще не визначились із подальшим професійним шляхом, відповідно це варто враховувати в процесі розроблення програми формувального етапу педагогічного експерименту.

Метою десятого запитання анкети було визначити, чи готові майбутні вчителі початкової школи цілеспрямовано працювати над культурологічним розвитком учнів у процесі майбутньої професійної діяльності. Студенти дали такі відповіді: «так, вважаю це важливим аспектом професійної діяльності» (17%); «так, наскільки цього вимагають навчальні програми і мої професійні обов'язки» (29%); «ні, проте готовий працювати у цьому напрямі ситуативно, у межах освітнього процесу» (24%); «ні, вважаю, що основним завданням учителя є формування в учнів знань, умінь і навичок з основних навчальних дисциплін» (30%). Відтак, майбутні вчителі початкової школи недостатньо усвідомлюють значення культурологічного розвитку учнів і необхідності послідовної роботи у цьому напрямі.



## Додаток К

### Результати діагностичного опитування щодо рівня сформованості культурологічної обізнаності майбутніх учителів початкової школи (за когнітивним критерієм)

Перевірка студентських відповідей дала змогу сформулювати такі узагальнені результати. У контексті одинадцятого запитання майбутні учителі мали оцінити за 10-бальною шкалою значущість різних компонентів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. У результаті ми отримали такі відповіді: найвищі бали студенти поставили психолого-педагогічному і методичному складникам (від 7 до 10 балів), обґрунтувавши свою відповідь тим, що вчитель має знати особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку і враховувати це у професійній діяльності, вміло добирати зміст і методичний інструментарій; на друге місце вони поставили соціально-гуманітарну підготовку (5 – 7 балів), пояснюючи це тим, що вчитель початкової школи має бути обізнаний у різних наукових галузях і сферах суспільного життя, мати широкий світогляд; культурологічний сегмент професійної підготовки вони поставили на третє місце (3 – 5 балів). На нашу думку, це свідчить про те, що студенти недооцінюють значення культурологічної компетентності майбутніх учителів.

У межах дванадцятого запитання студентам було запропоновано назвати складники культурологічної компетентності, які вони опановують у закладі вищої освіти. Серед запропонованих відповідей (культурологічна обізнаність, уміння й навички з культурології, культурологічна готовність, культурологічна самодостатність, культурологічна спрямованість) вони могли обрати один, або кілька варіантів. Їхні відповіді засвідчили, що в теоретичних знаннях респондентів щодо складників культурологічної компетентності присутня певна невизначеність, про що вони самі подекуди писали в анкетах.

У тринадцятому запитанні студентам було запропоновано оцінити за 10-бальною шкалою важливість навчальних дисциплін у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Студентам був запропонований такий перелік навчальних дисциплін: «Культурологія», «Історія української і зарубіжної культури», «Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво»», «Образотворче мистецтво з методикою навчання», «Музичне мистецтво з методикою навчання», «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання», «Дитяча література», «Основи хореографії з методикою навчання», «Основи культури і техніки мовлення», «Художньо-педагогічний аналіз творів мистецтва», «Сценарна розробка виховних заходів у початковій школі», «Практикум з ігрової майстерності», «Основи арт-терапії». Метою цього запитання було визначення ставлення студентів до дисциплін професійної і практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. На основі результатів анкетування зроблено висновок, що студенти надають важливого значення мистецько-методичним дисциплінам, оскільки вони мають практичне спрямування й теоретико-культурологічним предметам, які дають змогу накопичити необхідні знання, вміння й навички.

У межах чотирнадцятого запитання ми прагнули з'ясувати, що, на думку студентів, варто змінити в системі професійної підготовки загалом і культурологічного складника зокрема. Переважна більшість студентів зазначала, що варто оновити методичний інструментарій, який застосовують викладачі, оскільки форми й методи освітнього процесу в закладах вищої освіти майже не змінюються упродовж тривалого часу, а зараз вони потребують оновлення відповідно до рівня розвитку суспільства. Окрім того, вони вважають, що подекуди потрібно переглянути розподіл навчального матеріалу між аудиторною й самостійною роботою, тобто винести на самостійне опрацювання той матеріал, що є у вільному доступі в підручниках і мережі інтернет, натомість під час аудиторних занять розглянути якісь дискусійні чи складні питання для розуміння теми.

## Додаток Л

### Результати діагностичного опитування щодо рівня сформованості культурологічної активності майбутніх учителів початкової школи (за діяльнісно-операційним критерієм)

У межах п'ятнадцятого запитання анкети ми прагнули визначити, чи знадобилися студентам культурологічна компетентність під час виконання завдань педагогічної практики. На основі узагальнення студентських відповідей отримано такі результати: 22% студентів відповіли, що так, але лише теоретичні знання для коментування суспільних і мистецьких явищ і процесів; 25% респондентів зазначили, що так, культурологічні знання, уміння й навички, але лише на уроках з дисциплін мистецького циклу; 32% респондентів указали, що так, як під час уроків, так і у процесі позакласної й позашкільної роботи; понад 20% зазначили, що культурологічна компетентність їм не знадобилася, оскільки вони не відчували необхідності в застосуванні культурологічних знань і вмінь.

Відповідаючи на шістнадцяте запитання, майбутні вчителі початкової школи мали визначити, чи вплинула педагогічна практика на рівень їхньої культурологічної компетентності: переважна більшість (67%) відповіли стверджувально, проте одна частина конкретизувала, що мала змогу перевірити свої знання і вдосконалити навички роботи з культурологічним матеріалом, інша ж під час педагогічної практики усвідомила необхідність подальшого розвитку у цій сфері. 28% респондентів вважає, що педагогічна практика в закладах загальної і середньої освіти не вплинула на рівень їхньої культурологічної вправності, а наявних у них культурологічних знань і вмінь достатньо для професійної діяльності в школі.

У контексті сімнадцятого запитання анкети було заплановано визначити, які методи, прийоми і засоби навчання майбутні вчителі початкової школи застосовували у процесі роботи з культурологічним матеріалом під час педагогічної практики. Студенти могли обрати кілька варіантів відповіді, або ж запропонувати власний варіант. Аналіз їхніх відповідей дав підстави для висновку, що переважна більшість студентів використовувала традиційні методи навчання: розповідь чи бесіда з учнями тощо, які вони поєднували з методами ілюстрування й демонстрування зразків мистецьких творів для унаочнення своєї розповіді. Частина студентів, переважно ті, що проходили практику в 1 – 2 класах, які працюють в умовах Нової української школи і тому добре обладнані технічно, мала змогу працювати з інформаційно-комунікаційними технологіями, тобто мультимедійними презентаціями, комп'ютерними програмами тощо. Відтак, можемо дійти висновку, що майбутні вчителі недостатньо уваги приділяють практичним методам і вправам й ігровим технологіям у процесі роботи з культурологічним матеріалом.

У контексті вісімнадцятого запитання студенти мали дати відповідь чи погоджуються вони з думкою, що цілеспрямоване формування культурологічної компетентності сприятиме налагодженню стосунків з учнями і їхніми родинами, а також ефективному розв'язанню конфліктних ситуацій в колективі. Варто зазначити, що лише незначний відсоток студентів усвідомлює необхідність культурологічної компетентності, її роль у подальшій професійній діяльності: 15% студентів обрали відповідь «так, оскільки вчитель має розуміти етнічні, культурні, релігійні особливості учнівського колективу»; 34% вказали, що культурологічна компетентність не впливає на міжособистісні стосунки в колективі, а більш корисною є психолого-педагогічна підготовка; 32% зазначили, що цими аспектами не повинен займатися вчитель, оскільки це обов'язки шкільного психолога. Отже, можемо дійти висновку, що студенти недооцінюють значення культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для роботи з учнівським колективом.

## Додаток М

### Результати діагностичного опитування щодо рівня сформованості культурологічної самодостатності культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи (за рефлексивним критерієм)

Відповідаючи на дев'ятнадцяте запитання анкети, студенти мали вказати, чи вважають вони, що володіють достатнім рівнем знань, умінь і навичок для ефективної професійної діяльності в початковій школі. Можемо констатувати, що лише незначний відсоток студентів (15%) упевнені, що мають високий рівень знань, умінь і навичок з усіх навчальних дисциплін; 31% респондентів вважає, що володіють на достатньому рівні лише теоретичними знаннями, а їхня практична підготовка є недостатньою. 33% зазначили, що знання, вміння й навички здобуваються безпосередньо в діяльності, тому не дуже наполегливо роблять це під час навчання в університеті, оскільки не визначилися з подальшим життєвим загальним і професійним шляхом, а 21% вважає, що для вчителя головними є організаційні й комунікативні здібності, а не знання, вміння й навички.


Метою двадцятого запитання було з'ясувати чи виправдані очікування студентів від навчання на факультеті початкової освіти у закладі вищої освіти. Лише 27% респондентів відповіли, що задоволені рівнем своєї професійної підготовки, 21% студентів задоволені частково й вони в основному займаються самоосвітою, 22% указали, що не мали особливих очікувань, тому не розчаровані, а 30% зазначили, що незадоволені рівнем здобутих професійних знань і умінь. Це підтвердило думку щодо необхідності розроблення системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У межах двадцять першого запитання студенти мали вказати, чи готові вони до подальшого саморозвитку й самовдосконалення поза межами університету. Узагальнені результати анкетування дали підстави для висновку, що лише 24% готові до розвитку, оскільки професія вчителя передбачає безперервний розвиток і запозичення педагогічного досвіду, 23% теж відповіли ствердно, проте лише в тому обсязі, який визначено в державних документах для проходження атестацій, 34% будуть діяти відповідно до ситуації, а 19% вважають, що здобутої в університеті освіти достатньо для професійної діяльності, тому не планують розвиватися у професійному напрямі.

Метою двадцять другого запитання було визначення студентської думки щодо місця культурологічного складника в системі професійної підготовки вчителя початкової школи. Результати анкетування засвідчили, що майбутні вчителі початкової школи недооцінюють значення культурологічної компетентності, оскільки лише 16% респондентів вважають, що вона відіграє визначальну роль, 26% обрали варіант з другорядною роллю, 29% студентів зазначають, що культурологічна компетентність взагалі не потрібна вчителю початкової школи, 29% вказали, що вона потрібна лише в тому випадку, якщо майбутній учитель навчається за освітньо-професійною програмою із мистецьким складником.

Ця навчальна дисципліна спрямована на узагальнення й систематизацію теоретичних знань про культуру, культурологію, компетентність, культурологічну компетентність учителів початкової школи, систему формування культурологічної компетентності, а також опанування практичними вміннями реалізації культурологічної компетентності в освітньому середовищі. Зазначена навчальна дисципліна базується на вивченні студентами дисциплін із соціогуманітарного й професійно-практичного циклів, інтегруючись із предметами вибіркового блоку мистецького спрямування.

**Додаток Н**  
**Силабус вибіркової дисципліни «Культурологічна компетентність**  
**учителя початкової школи»**

<b>Факультет початкової освіти</b> Кафедра педагогіки і психології початкової освіти	
<b>Культурологічна компетентність учителів початкової школи</b> <i>вибіркова дисципліна циклу професійної підготовки</i>	
2019-2020 н.р. Для студентів спеціальності 013 Початкова освіта Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівня вищої освіти Денна та заочна форми навчання Викладач: канд. пед. наук, доц. Гречаник Н.І. Email: NGrech@i.ua	

**Кількість часу на вивчення**

<b>Кількість кредитів</b>	3 кредити (90 годин)	
<b>Кількість змістових модулів</b>	2	
<b>Лекцій</b>	18/8	
<b>Практичних занять</b>	18/6	
<b>Самостійна робота Студента</b>	54/76	
<b>Форма контролю</b>	Модульний контроль у V/ II семестрі	

**Мета курсу** — формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, здатних до ефективної педагогічної діяльності згідно з гуманістичними, загальнокультурними і духовними цінностями, що передбачає формування усвідомлення причинно-наслідкової зумовленості культурологічних явищ і професійно-педагогічної діяльності, розуміння особливостей впливу культури в широкому розумінні на особистісне і професійне становлення.

**Завдання курсу:** 1) формування всебічної обізнаності про сучасні тенденції щодо вимог до змісту культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи; 2) розкриття науково-методичних основ формування культурологічної компетентності у відповідності до особливостей професійної діяльності; 3) формування знань, практичних умінь і навичок щодо оцінювання станів культурологічної спрямованості, мотивованості, обізнаності, активності і рефлексивності у контексті професійних здатностей; 4) оволодіння студентами комплексом теоретичних знань і практичних умінь культурологічної компетентності вчителів початкової школи; 5) опанування сучасними технологіями формування й реалізації культурологічної компетентності майбутніми вчителями початкової школи в освітньому і полікультурному середовищі.

**У результаті вивчення курсу студент набуває загальні і фахові компетентності.**

**Загальні компетентності:**

**ЗК1.** Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства,

усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина України.

**ЗК2.** Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння закономірностей розвитку початкової освіти, її місця у загальній педагогічній системі та соціокультурній системі.

**ЗК3.** Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.

**ЗК4.** Здатність працювати в команді.

**ЗК5.** Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.

**ЗК7.** Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

**ЗК8.** Навички використання цифрових технологій.

**ЗК9.** Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів).

**ЗК10.** Здатність до адаптації та дії в новій ситуації.

**ЗК11.** Здатність критично, системно й креативно мислити.

#### ***Фахові компетентності***

**ФК 1.** Здатність розуміти і внутрішньо приймати цілі і завдання професійної діяльності в культурологічній площині, а також зв'язаних із ними емоційно-вольових перебігів.

**ФК 2.** Здатність виявляти позитивне сприйняття себе як ініціативного суб'єкта культурологічної діяльності й усвідомлювати мотиваційно-ціннісну місію культурологічного досвіду в частині професійно-педагогічної діяльності.

**ФК 3.** Здатність розуміти і розкривати сутнісну, змістову характеристики культурологічної компетентності й механізми її актуалізації, виявляти поінформованість про зміст ціннісних професійних і культурологічних орієнтацій, знання про культуру у вузькому й широкому розумінні.

**ФК 4.** Здатність реалізовувати культурологічну компетентність у практично-діяльнісній площині педагогічної взаємодії.

**ФК 5.** Здатність вивчати власну культурологічну спрямованість, готовність до реалізації культурологічного потенціалу, культурологічну активність з метою аналізу й оцінки вказаних вище елементів на засадах критичного осмислення у напрямі особистісного саморозвитку й самовдосконалення.

**ФК 6.** Здатність розуміти й реалізовувати стратегію культурологічного розвитку учнів початкових класів у процесі професійної діяльності.

**ФК 7.** Здатність розвивати пізнавальну активність учнів, мислення, поведінку відповідно до загальнолюдських, загальнокультурних законів, принципів; розвивати в учнів почуття причетності і відповідальності за власний культурологічний розвиток; формувати вміння оцінювати, збагачувати і реалізовувати культурологічний потенціал і досвід.

#### ***Програмні результати навчання***

**РН 1.** Відчуває задоволення, радість, переживання в процесі оволодіння фахом, сприйняття, усвідомлення і відтворення культурологічного матеріалу.

**РН 2.** Ідентифікує власний емоційний стан, створює, корелює й утримує оптимальний «емоційний фон» в умовах культурологічної діяльності; проявляє емпатію, оптимізм, толерантність тощо.

**РН 3.** Використовує різні види експресії: вербальну, мімічну, жестикуляційну.

**РН 4.** Проявляє впевненість, наполегливість і цілеспрямованість у здоланні зовнішніх і внутрішніх перепон у напрямі культурологічного саморозвитку.

**РН 5.** Виявляє стійкий інтерес до професії й потребу діяти в культурологічному вимірі.

**РН 6.** Визнає пріоритетність особистісних цінностей учителя (усвідомлення пріоритетності розвитку особистості кожного учня, спрямованість на досягнення високих результатів, морально-етичні якості, гуманність, альтруїзм, справедливість, працелюбність, патріотизм, вимогливість до себе) і демонструє прагнення їх інтегрувати в

систему професійних цінностей учителя в культурологічному вимірі.

**PH 7.** Проявляє ініціативу щодо формування власної культурологічної компетентності.

**PH 8.** Демонструє інтерес до успіху в культуротворчій діяльності і до оволодіння педагогічною майстерністю в культурологічному полі.

**PH 9.** Знає про сучасний зміст гуманістичних ціннісних професійних і культурологічних орієнтацій.

**PH 10.** Знає про сучасні базові технології форми, методи і засоби, необхідні для продуктивної професійної діяльності в культурологічній комунікації і про особливості їх використання.

**PH 11.** Знає про сучасні тенденції, методика формування в молодших школярів культурологічного досвіду в частині змісту галузей початкової освіти.

**PH 12.** Знає про сутність і зміст культурологічної компетентності.

**PH 13.** Знає про види мистецтв, досвід світової, європейської і вітчизняної культури.

**PH 14.** Уміє планувати й реалізовувати власну діяльність з позицій культурологічно-компетентнісного підходу.

**PH 15.** Здатний здійснювати педагогічну діяльність на засадах загальнолюдських і загальнокультурних цінностей.

**PH 16.** Здатний застосовувати засоби й прийоми культурологічної поведінки, методи самовиховання, орієнтовані на пізнання системи національних цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей культурологічної поведінки.

**PH 17.** Здатний до розбудови міжособистісних культурологічних відносин у викладацько-студентському колективі і в площині взаємодії з учнями початкових класів.

**PH 18.** Вміє використовувати досвід світової і національної культури в освітньому і соціокультурному середовищі.

**PH 19.** Здатний критично оцінювати власні культурологічні знання, уміння й навички.

**PH 20.** Здатний корегувати власні недоліки в частині культурологічної компетентності.

**PH 21.** Здатний до саморегуляції, самовдосконалення, саморозвитку.

## **Організація навчання**

### ***Види занять.***

Лекція-бесіда передбачає безпосередній контакт лектора з аудиторією, що дає змогу зосередити увагу студентів на найбільш важливих проблемах теми, яка вивчається, визначити зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням рівня підготовленості аудиторії. Окрім питань студентів, вона допускає викладення ними своєї точки зору з того чи того питання. Так утворюється підґрунтя для обміну думками, для бесіди. Лектор виступає і в ролі інформатора, і в ролі співбесідника, що вміло направляє хід діалогу зустрічними питаннями.

Проблемна лекція передбачає викладання навчальною інформації викладачем у процесі співпраці і діалогу зі студентами. Під час лекції нові знання повідомляються через проблемність питання, завдання чи ситуації. Зміст проблеми розкривається через організацію пошуку її розв'язання чи підсумування й аналізу традиційних і сучасних поглядів.

Лекція-візуалізація являє собою передачу усної інформації, перетвореної у візуальну форму технічними засобами навчання. Лектор широко використовує такі форми наочності, які самі виступають носіями змістовної інформації (мультимедійні слайди, планшети, креслення, малюнки, схеми і т.д.).

Практичне заняття передбачає виявлення рівня оволодіння студентами необхідними теоретичними положеннями; виконання практичних завдань різної складності. Перелік тем

практичної роботи визначається робочою навчальною програмою дисципліни. Практичне заняття включає: проведення попереднього контролю знань студентів; виконання практичних завдань, їх перевірку, оцінювання. Оцінки, отримані студентом за окремі практичні заняття, зараховуються під час виставлення підсумкової оцінки з даної навчальної дисципліни.

Самостійна робота студента (СРС) - це самостійна діяльність студента, яку викладач планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданнями та під методичним керівництвом і контролем викладача. Зміст самостійної роботи за темами визначається робочою програмою навчальної дисципліни.

### **Організаційні і навчальні обов'язки студентів:**

• На практичні заняття приходити попередньо підготовленими, ознайомлені з ходом роботи.

• Не пропускати заняття без поважної причини та не спізнюватися.  
 • Дотримання правил техніки безпеки й охорони праці.  
 • Задавати питання, цікавитися додатковими відомостями, сучасними науковими знаннями з предмету та консультиватися з викладачем

• Аргументовано відстоювати свою думку стосовно тематики занять, якщо вона не збігається з думкою викладача

• Вчасно здавати відповідні теми.

### **Методи навчання**

Із метою забезпечення максимального засвоєння студентами матеріалу курсу використовуються наступні методи навчання:

#### **Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності:**

- словесні (лекція-монолог, лекція-діалог, проблемна-лекція);
- наочні (презентація, демонстрування; опорних сигналів; опорних конспектів);
- практичні методи (вправи; практичні завдання; спостереження).

#### **Методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності:**

- метод проблемного викладу матеріалу;
- моделювання життєвих ситуацій;
- мозковий штурм;
- метод опори на життєвий досвід;
- навчальної дискусії.

#### **Методи контролю й самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності:**

- усного контролю;
- письмового контролю;
- самоконтролю та взаємоконтролю;
- рецензування відповідей.

#### **Структура залікових кредитів дисципліни**

Назва теми	Кількість годин, відведених на:		
	Аудиторні заняття		СРС
	лекції	Практичні	
<b>Змістовий модуль 1.</b> <i>Теоретичні засади культурологічної компетентності вчителів початкової школи</i>			
<b>Тема 1.</b> Культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи як психолого-педагогічна проблема	2/2	2/-	6/10
<b>Тема 2.</b> Культурологічна компетентність учителів початкової школи: сутність і структура.	2/-	2/-	8/12

## Продовження таблиці

<b>Тема 3.</b> Критерії і показники культурологічної компетентності вчителів початкової школи.	2/-	2/-	8/10
<b>Тема 4.</b> Форми, методи, засоби формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.	2/2	2/2	8/12
<b>Змістовий модуль 2.</b> <b>Практичний аспект формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи</b>			
<b>Тема 1.</b> Методичні основи розвитку емоційно-вольової сфери культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.	2/-	2/-	8/12
<b>Тема 2.</b> Особливості формування мотиваційно-ціннісної системи орієнтирів майбутніх учителів початкової школи в аспекті культурологічної компетентності.	2/-	2/-	6/10
<b>Тема 3.</b> Культурологічні знання і вміння - зміст, форми й методи їх формування.	2/-	2/-	8/12
<b>Тема 4.</b> Сутність і зміст діяльнісно-операційного складника культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.	2/2	2/2	8/12
<b>Тема 5.</b> Рефлексивні процеси у формуванні культурологічної компетентності: специфіка стимулювання.	2/2	2/2	
<b>Разом</b>	<b>18/8</b>	<b>18/6</b>	<b>36/54</b>

**Самостійна робота студентів**

1. Самопідготовка до практичних занять.
2. Написання та захист рефератів.
3. Складання опорних конспектів, таблиць, схем, графіків.

**Критерії оцінювання реферату:**

Відмінно	Повністю виконані всі вимоги
Добре	1. Незначні зауваження по оформленню реферату; 2. Незначні помилки в одному з перелічених вище підпунктів.
Задовільно	1. Тема реферату розкрита не повною мірою; 2. Неповний список літератури та джерел; 3. Не повноцінно розкритий зміст роботи, труднощі у викладенні тексту, аргументації.
Незадовільно	Вимоги виконано в обсязі менше, ніж на половину, відсутність реферату.

**Система оцінювання навчальних досягнень студентів (критерії оцінювання та шкала оцінювання) із курсу «Основи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи»**

Загальна підсумкова оцінка з дисципліни визначається на основі середньозваженого бала за національною шкалою і виставляється у відомість обліку успішності та ІНПС (заліковій книжці) за двома шкалами оцінювання: національною і ЄКТС. Середньозважений бал (Сб) із дисципліни визначається на основі:



• встановленого *вагового коефіцієнта (ВК)* дисципліни (дорівнює 1, що згідно з робочою навчальною програмою розподіляється окремо за кожний вид роботи, зокрема: ВК за практичні заняття дорівнює 0,4; тестовий контроль, МКР – 0,4; СРС та ІРС – 0,2; залік – 0 (виставляється за результатом виконання всіх передбачених програмою завдань).

• *середньоарифметичного значення оцінок*, одержаних студентом за кожний вид роботи відповідно до робочої програми за національною шкалою (Таблиця) 1.

Таблиця 1.

Аудиторна робота					Самостійна робота		Підсумковий конторко		
Поточний контроль на практичних заняттях №:					Модульні контрольні роботи				
				15	1 змістовий модуль	2 змістовий модуль	1 змістовий модуль	2 змістовий модуль	Залік
Вагові коефіцієнти: 0,4					0,4		0,2		

Таблиця 2.

### Відповідність шкал оцінювання (національної та європейської (ECTS))

Оцінка ECTS	Бали за 100-бальною шкалою	Середньозважений бал, що формує інтервальну шкалу	Національна оцінка	
1		2	3	
A	90-100	4,51-5,00	5	<i>Відмінно</i> – високий рівень володіння теоретичними знаннями й практичними вміннями
B	82-89	4,25-4,50	4	<i>Добре</i> – достатній рівень оволодіння знаннями навчального матеріалу, вміннями їх практичного впровадження.
C	74-81	3,51-4,24	4	<i>Добре</i> – середньо-достатній рівень володіння теоретичним матеріалом та готовності до оперування набутими вміннями й навичками
D	64-73	3,01-3,50	3	<i>Задовільно</i> – середній рівень володіння теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками
E	60-63	2,51-3,00	3	<i>Задовільно</i> – рівень володіння теоретичним матеріалом, практичними вміннями й навичками визначається нижче середнього
FX	35-59	2,00-2,50	2	<i>Незадовільно</i> – низький рівень володіння навчальним матеріалом, студент не спроможний опанувати практичні вміння без додаткових занять з дисципліни.
F	0-34	0,00-1,99	2	<i>Незадовільно</i> – низький рівень знань із дисципліни, відсутність практичних умінь і навичок, що є підставою для повторного вивчення дисципліни

### Критерії оцінювання

Оцінка ECTS	Національна оцінка	Критерії оцінювання
1	2	3
A	Відмінно	Студент відвідує лекційні та практичні заняття, виконує всі завдання для самопідготовки до практичних занять, за рекомендованою літературою й інструктивними матеріалами

		<p>вивчає теоретичні питання, винесені на самостійне опрацювання, добирає й опрацьовує додаткові джерела з проблем курсу; виконує й у встановлений термін складає індивідуальну роботу.</p> <p>Студент володіє культурологічною термінологією, самостійно осмислює теоретичний матеріал лекцій, доповнює його, використовуючи різні прийоми опрацювання науково-методичної літератури (конспект, план, тези, опорні матеріали), використовує ЗУН у розв'язанні проблемних завдань; самостійно виконує творчі практичні завдання.</p> <p>Студент уміє самостійно працювати з літературою, підбирати, аналізувати, систематизувати інформацію, повно й аргументовано робити висновки, уміє застосовувати культурологічні знання, вміння і навички для прогнозування, аналізу та вирішення практичних питань.</p>
B - C	Добре	<p>Студент відвідує лекційні та практичні заняття, виконує всі завдання для самопідготовки до практичних занять; вивчає теоретичні питання, винесені на самостійне опрацювання, виконує й у встановлений термін здає індивідуальну роботу, звертаючись за консультацією до викладача.</p> <p>Студент володіє культурологічною термінологією, правильно дає визначення понять, явищ, визначає зв'язки між ними, виявляє інтерес до творчої роботи, але відчуває утруднення, коли узагальнює матеріал.</p> <p>Студент уміє працювати з літературою, може підібрати, систематизувати інформацію, має достатні культурологічні знання, уміння та навички, може їх застосувати для досягнення поставленої мети, але періодично потребує контролю. Студент самостійно або звертаючись за консультацією до викладача, осмислює теоретичний матеріал лекцій, доповнює його, використовуючи різні прийоми опрацювання науково-навчальної літератури (конспект, план, тези, опорні матеріали), використовує його у розв'язанні проблемних завдань; виконує творчі практичні завдання за аналогію до опрацьованих колективно.</p>
D - E	Задовільно	<p>Студент відвідує лекційні та практичні заняття, виконує завдання для самопідготовки до практичних занять, вивчає теоретичні питання, винесені на самостійне опрацювання, виконує і здає індивідуальну роботу, звертаючись за консультацією до викладача. Недостатньо володіє культурологічною термінологією; правильно співвідносить поняття, але не заглиблюється в суть явищ, процесів, зв'язків між ними, припускається помилок у вис новках.</p> <p>Студент, звертаючись за консультацією до викладача, розуміє теоретичний матеріал лекцій, відтворює його, розв'язує тести множинного вибору; користуючись опорними матеріалами, виконує завдання репродуктивного змісту за аналогію.</p> <p>У студента немає достатніх навичок самостійної роботи; відчуває утруднення з узагальненням матеріалу та висновками, слабо цікавиться соціоекологічною тематикою.</p>
FX	Незадовільно	<p>Студент відвідує лекційні та практичні заняття (не менше 75% від загальної кількості), виконує більшість завдань для самопідготовки до практичних занять, за рекомендованою літературою й інструктивними матеріалами вивчає теоретичні питання, винесені на самостійне опрацювання, виконує й у встановлений термін здає індивідуальну роботу, звертаючись за консультацією до викладача.</p> <p>Студент без допомоги викладача не може осмислити теоретичні питання; розуміє (у межах 50 % від загальної кількості) визначення</p>

## Продовження таблиці

		ння основних понять, які вивчаються в курсі; за допомоги викладача виконує практичні завдання репродуктивного змісту; допускає помилки (не більше ніж 50% випадків від запропонованої кількості) під час виконання репродуктивних тестів множинного вибору.
F	Незадовільно	Студент відвідує лекційні та практичні заняття (менше 75% від загальної кількості), не виконує більшості завдань для самопідготовки до практичних занять, у встановлений термін не здає індивідуальну роботу. Без допомоги викладача не може осмислити теоретичні питання, не розуміє визначення основних культурологічних термінів (менше 50 % від загальної кількості), з допомогою викладача виконує практичні завдання репродуктивного змісту; припускається помилок (більше ніж 50% випадків від запропонованої кількості) під час виконання репродуктивних тестів множинного вибору. Студент має слабкі професійні і культурологічні знання, не вміє робити висновків, у нього немає навичок самостійної роботи.

**ДОДАТОК П**  
**Анкета для експерта**  
(розроблена автором)

Просимо Вас дати відповідь на такі запитання:

1. Якому методу формування культурологічних знань майбутніх учителів початкової школи Ви віддаєте перевагу?

а) традиційному;

б) формуванню культурологічних знань на основі їх профілізації з елементами знань спецкурсів професійної підготовки на принципах міжпредметності, інтегративності, системності й узгодження.

2. Якщо зміст професійно-практичних дисциплін наповнити й посилити культурологічним складником, а зміст культурологічно-спрямованих дисциплін – загальнопедагогічним, то чи забезпечить це професійне спрямування культурологічних знань і набуття студентами культурологічної компетентності?

а) так; б) ні; в) важко відповісти.

3. На Вашу думку, головна перевага впровадження принципів міжпредметності, інтегративності, системності та узгодження до формування професійних знань студентів на основі культурологічного складника полягає в наступному:

а) забезпечує наступність знань;

б) уможливорює ефективне забезпечення культурологічного сегмента професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи;

в) передбачає поєднання елементів культурологічної та професійної освіти.

4. Формування теоретичних і практичних знань розглядається Вами з позиції, що майбутній учитель початкової школи є:

а) об'єктом навчання, а конкретні культурологічні знання є засобом пізнання основ професії;

б) суб'єктом навчання, а конкретні культурологічні знання – це засіб пізнання основ професії.

5. Найбільш об'єктивна оцінка знань студентів, на Вашу думку, можлива у випадку:

а) традиційного контролю знань;

б) контролю знань за кредитно-модульною системою.

*Дякуємо!*

## Додаток Р

### Студентська науково-проблемна група «Культурологічна компетентність особистості»

Керівник: канд. пед. наук, доц. Гречаник Н.І.

**I. 1. Напрямок дослідження:** теоретико-практичний супровід формування культурологічної компетентності учнів початкових класів

**2. Мета діяльності студентської науково-проблемної групи:** розробка шляхів формування культурологічної компетентності учнів початкових класів.

**2. Завдання студентської науково-проблемної групи:**

- 1) дослідження сутності і змісту культурологічної компетентності особистості;
- 2) визначення структури досліджуваного педагогічного явища щодо особистості молодшого школяра;
- 3) ознайомлення з методикою формування культурологічної компетентності учнів початкових класів;
- 4) виокремлення основних проблем у формуванні досліджуваної якості особистості в умовах шкільного навчання;
- 5) розробка ефективних форм, методів і засобів формування культурологічної компетентності учнів початкових класів;
- 6) оволодіння методами діагностики досліджуваної якості особистості;
- 7) апробація методів формування досліджуваної здатності в практиці шкіл;
- 8) надання методичних матеріалів вчителям початкової школи шкіл міста та району.

**II. План роботи студентської науково-проблемної групи на 2017/2018 н.р.:**

Засідання групи проводять один раз на місяць (друга середа місяця).

Дата	Зміст роботи	Виконавець
Вересень	1. Організаційне засідання. Обговорення та затвердження основних завдань і напрямків діяльності гуртка та плану його роботи на 2017/2018 навчальний рік. 2. Розподіл тем дослідження.	Гречаник Н.І.
Жовтень	1. Відвідування загальноосвітньої школи № 1, 3. Вибір класів для проведення колективної творчої діяльності культурологічного спрямування і означення тем. 2. Розроблення графіка проведення зустрічей із учнями обраних класів.	Усі члени групи
Листопад	1. Добір і систематизація теоретико-практичного матеріалу для колективної творчої діяльності з учнями обраних класів.	Усі члени групи
Грудень	1. Участь у круглому столі: «Нормативно-регулятивний аспект вітчизняного чинного законодавства щодо формування культурологічної компетентності здобувачів освіти».	Усі члени групи
Лютий	1. Підготовка доповідей на звітну науково-практичну конференцію.	Усі члени групи
Березень	1. Доповіді про виконану самостійну роботу.	Усі члени групи
Квітень	1. Звіт про виконану роботу. 2. складання плану на наступний рік.	Гречаник Н.І. Усі члени групи

**III. Результати роботи.**

**Магістерські роботи:**

1. Технологія формування емоційної культури молодших школярів.  
Виконавець: студ. 60М-ПО групи Підсосонна О.
2. Формування культурологічних понять в учнів 4-х класів засобами інтерактивних технологій.  
Виконавець: студ. 60М-ПО групи Оліфіренко Н.
3. Формування когнітивної сфери учнів початкових класів засобами культурологічної діяльності.

Виконавець: студ. 60М-ПО групи Мацак С.

**Курсові роботи:**

1. Формування культурологічних знань учнів 2-го класу у національно-орієнтованому напрямі.

Виконавець: Жданова Є. (41 ПО)

2. Засоби музичного мистецтва у розвитку особистості учнів 2-х класів. Виконавець: Гололоб Л. (41 ПО).

3. Формування комунікативної культури учнів 3-х класів засобами усної народної творчості.

Виконавець: Кравченко Т. (41 ПО).

**Інші види діяльності:**

1. Розроблення, організація і проведення мистецько-творчого заходу за участі учнів початкових класів ЗОШ №1, 3, 6 м. Глухова арт-пікніка «Україна починається з мене!»;

2. Підготовка і проведення новорічних і різдвяних віншувань за участі студентів, викладачів, учнів 2А класу ЗОШ № 1 м. Глухова.

**IV. План роботи студентської науково-проблемної групи на 2018/2019 н.р.:**

Засідання групи проводять один раз на місяць (друга середа місяця).

Дата	Зміст роботи	Виконавець
Вересень	1. Організаційне засідання. Обговорення та затвердження основних завдань і напрямів діяльності гуртка та плану його роботи на 2018/19 навчальний рік. 2. Презентація інформації про наукові регіональні, всеукраїнські та міжнародні конкурси, гранти, конференції у 2018/2019 навчальному році.	Гречаник Н.І.
Жовтень	1.Тренінг з підготовки тез виступу на конференцію, написання наукових робіт на конкурс, оформлення списку використаних джерел і літератури. 2. Вибір і затвердження тем наукових досліджень членам наукового гуртка. 3. Організація оглядової екскурсії для учнів випускових класів шкіл міста «Перший учитель» по факультету початкової освіти з метою проведення профорієнтаційної роботи.	Усі члени групи
Листопад	1. Окреслення напрямів дослідження щодо проблеми: «Культурологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи» і «Сутнісно-змістова характеристика культурологічної компетентності особистості» 2. Звіт студентів щодо виявлення рівнів сформованості культурологічної учнів шкіл міста.	Усі члени групи
Грудень	1. Тренінг з культурологічної обізнаності студентів: «Культурологічний розвиток особистості в освітньому середовищі: проблеми та шляхи їх подолання». 2.Розробка авторських методик щодо вдосконалення процесу формування досліджуваної якості особистості.	Усі члени групи
Лютий	1.Обговорення результатів досліджень з теми: «Культурологічні засади у професійній підготовці вчителів початкової школи». 2.Підготовка доповідей на науково-практичну конференцію.	Усі члени групи
Березень	1. Доповіді про виконану самостійну роботу.	Усі члени групи
Квітень	1. Підсумкове засідання наукового гуртка. Заохочення кращих студентів-науковців 2. Складання плану діяльності групи на наступний 2019/2020 навчальний рік.	Гречаник Н.І. Усі члени групи

**V.Результати роботи.**

**Магістерські роботи:**

1. Розвиток мовленнєвої культури учнів 3-х класів у навчально-ігровій діяльності.

Виконавець: студ. 60М-ПО групи Бакай Т.

2. Розвиток творчих здібностей учнів засобами проектної культурологічної

діяльності.

Виконавець: студ. 60М-ПО групи Василега А.

**Курсові роботи:**

1. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення учнів початкових класів до культурної спадщини України.

Виконавець: студ. 22 ПО групи Коваленко А.

2. Розвиток громадянськості засобами українського традиційного мистецтва.

Виконавець: студ. 22 ПО групи Малетова К.

3. Формування культурологічної компетентності учнів 3-х класів засобами усної народної творчості.

Виконавець: студ.41 ПО групи Кравченко Т.

**Інші види діяльності:**

1. Розроблення, організація і проведення мистецько-творчого заходу в 3А класі ЗОШ № 1 м. Глухова «Новорічно-різдвяний мюзикл «З Різдвом!»;

2. Підготовка відкритої просвітницького заходу на тему: «Формування громадськості на теренах української обрядової пісні: період осіннього рівнодення».

**VI. План роботи студентської науково-проблемної групи на 2019/2020 н.р.:**

Засідання групи проводять один раз на місяць (друга середа місяця).

Дата	Зміст роботи	Виконавець
Вересень	1. Ознайомлення з планом роботи науково-дослідної групи. 2. Розподіл тем дослідження.	Гречаник Н.І.
Жовтень	1. Відвідування загальноосвітніх шкіл № 1, 2, 3. Вибір класів для проведення досліджень. 2. Складання індивідуальних планів роботи членів групи. 3. Проведення заходів щодо виявлення рівня сформованості культурологічної компетентності учнів обраних класів.	Усі члени групи
Листопад	1. Звіт студентів щодо виявлення рівнів сформованості культурологічної учнів шкіл міста.	Усі члени групи
Грудень	1. Розробка авторських методик щодо вдосконалення процесу формування досліджуваної якості особистості.	Усі члени групи
Лютий	1. підготовка доповідей на науково-практичну конференцію. 2. пробація методичного супроводу в освітньому середовищі ЗОШ.	Усі члени групи
Березень	1.Доповіді про виконану самостійну роботу.	Усі члени групи
Квітень	1.Звіт про виконану роботу. 2. Складання плану на наступний рік.	Гречаник Н.І. Усі члени групи

**VII. Результати роботи.**

**Магістерські роботи:**

1. Організаційно-методичні умови формування критичного мислення в учнів початкових класів.

Виконавець: студ. 60М-ПО групи Цирулик В.

2. Формування культурологічних понять в учнів 4-х класів засобами інтерактивних технологій.

Виконавець: студ. 60М-ПО групи Коваленко А.

**Курсові роботи:**

1. Розвиток громадянської відповідальності учнів початкових класів у процесі вивчення образотворчого мистецтва – Сафонова А. (41 ПО)

2. Методика впровадження екскурсійної діяльності у 4-х класах – Поцелуєва К. (41 ПО)

3. Засоби музичного мистецтва у розвитку особистості учнів 2-х класів – Снітко Ю. (41 ПО).

**Інші види діяльності:**

1. Розроблення, організація і проведення арт-проєкту в 4 А класі ЗОШ № 1 м.

Глухова до Всесвітнього дня захисту дітей «Щаслива дитина – щаслива країна!» за участі дітей початкових класів ЗОШ № 1, 2, 3, 6 їхніх батьків, учителів, студентів, професорсько-викладацького складу і працівників факультету початкової освіти.

Керівник студентської  
науково-проблемної групи

Н.І. Гречаник

## СПИСОК ЧЛЕНІВ науково-проблемної групи

Культурологічна компетентність особистості

(назва ПГ)

кафедра педагогіки і психології початкової освіти

(профільно-випускова кафедра)

Напрямок дослідження: Формування культурологічної компетентності молодших школярів

№ з/п	ППП (повністю) Студента	Факультет, група
1.	Горбач Ауріка Андріївна	21-ПО гр., факультет початкової освіти
2.	Душина Діана Миколаївна	21-ПО гр., факультет початкової освіти
3.	Проненко Юлія Олександрівна	21-ПО гр., факультет початкової освіти
4.	Шестак Анастасія Василівна	21-ПО гр., факультет початкової освіти
5.	Гудакова Анжела Анатоліївна	31-ПО гр., факультет початкової освіти
6.	Лисман Регіна Олександрівна	31-ПО гр., факультет початкової освіти
7.	Шарун Сніжана Юріївна	31-ПО гр., факультет початкової освіти
8.	Гололоб Олеся Романівна	41-ПО гр., факультет початкової освіти
9.	Жданова Євгенія Сергіївна	41-ПО гр., факультет початкової освіти
10.	Кибукевич Анастасія Валентинівна	41-ПО гр., факультет початкової освіти
11.	Сафонова Анастасія Миколаївна	41-ПО гр., факультет початкової освіти
12.	Снітко Юлія Юріївна	41-ПО гр., факультет початкової освіти
13.	Поцелуєва Катерина Миколаївна	41-ПО гр., факультет початкової освіти
14.	Кравченко Тетяна Володимирівна	41-ПО гр., факультет початкової освіти
15.	Бакай Тетяна Миколаївна	60М-ПО гр., факультет початкової освіти
16.	Цирулик Віта Михайлівна	60М-ПО гр., факультет початкової освіти
17.	Підсосонна Олена Володимирівна	60М-ПО., факультет початкової освіти
18.	Коваленко Аліна Сергіївна	60М-ПО., факультет початкової освіти
19.	Мацак Світлана Володимирівна	60М-ПО гр., факультет початкової освіти
20.	Оліфіренко Наталія Євгеніївна	60М-ПО гр., факультет початкової освіти
21.	Василега Анна Вікторівна	60М-ПО гр., факультет початкової освіти

Завідувач кафедри

Людмила Бірюк

Керівник

Наталія Гречаник



**Графік роботи науково-проблемної групи «Культурологічна компетентність особистості»  
кафедри педагогіки і психології початкової освіти**

Назва	Вид об'єднання	Науковий керівник	Староста	Графік роботи			Ауд.
				Кіл. студ.	День тижня	Час роботи	
Студентська науково-проблемна група «Культурологічна компетентність особистості»	Студентська науково-проблемна група	Канд. пед. наук, доц. Гречаник Н.І.	Гололоб Л., 41-ПО група ФПО	21	Друга середа кожного місяця	15.00	№9, №24 №21

Завідувач кафедри  
Керівник

Людмила Бірюк  
Наталія Гречаник

## Додаток С

### Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич)

Система ціннісних орієнтацій визначає зміст спрямованості особистості і є основою її ставлення до навколишньої дійсності, інших людей, себе, ядром світосприймання та мотивації життєвої активності, основою життєвої концепції.

Методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича призначена для прямого рангування переліку цінностей. Автор вирізняє дві групи цінностей:

- термінальні – переконаність, що певна кінцева мета існування конкретної людини варта, щоб до неї прагнути;
- інструментальні – переконаність, що певний образ дії або особистісні якості мають переваги в будь-якій ситуації.

Такий поділ відповідає традиційному розподілу на цінності-цілі та цінності-засоби.

Порядок роботи. Студент отримує два списки цінностей (по 18 у кожному) на аркушах паперу або на картках. У списках він присвоює кожній цінності ранговий номер, а картки розташовує за ступенем значущості. Робота з картками дає надійніші результати. Спочатку пропонується перелік термінальних, а потім інструментальних цінностей.

#### *Інструкція*

Вам будуть запропоновані картки. Завдання полягає в тому, щоб розкласти їх у порядку значущості ваших життєвих принципів.

Кожна цінність зазначена на окремій картці. Уважно прочитайте картки і оберіть найбільш значущу для вас, покладіть її на перше місце. Потім оберіть другу за значущістю цінність і покладіть її після першої. Те саме зробіть з рештою карток. Найменш важлива залишиться останньою і отримає 18 місце.

Працюйте вдумливо, не поспішаючи. Якщо під час роботи у вас зміниться точка зору, то картки можна буде поміняти місцями. Кінцевий результат має відображати вашу реальну позицію.

#### **Стимульний матеріал**

*Список А (термінальні цінності):*

- активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);
- життєва мудрість (зрілість суджень, здоровий глузд як наслідки життєвого досвіду);
- здоров'я (фізичне та психічне);
- цікава робота;
- краса природи та мистецтва (переживання прекрасного в природі та мистецтві);
- кохання (духовна та фізична близькість з коханою людиною);
- матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
- гарні і вірні друзі;
- суспільне визнання (повага оточення);
- пізнання (можливість поглиблення власної освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку);
- продуктивне життя (максимальне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
- розвиток (робота над собою, постійне фізичне та духовне зростання);
- розваги (приємне проведення часу, відсутність обов'язків);
- свобода (самостійність, незалежність суджень і вчинків);
- щасливе сімейне життя;
- щастя інших (розвиток та вдосконалення інших, усього народу, людства);
- творчість (можливість творчої діяльності);
- упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).

*Список В (інструментальні цінності):*

- охайність, здатність тримати речі в належному вигляді порядок у справах;
- вихованість (гарні манери);
- високі запити (високі вимоги до життя, високі домагання);

- життєрадісність (почуття гумору);
  - виконавська дисципліна;
  - незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
  - непримиримість до недоліків у собі та в інших;
  - освіченість (широта знань, висока загальна культура);
  - відповідальність (почуття обов'язку);
  - раціоналізм (уміння логічно мислити, приймати обдумані раціональні рішення);
  - самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
  - сміливість у захисті власної позиції;
  - розвинена воля (здатність наполягти на своєму, не пасувати перед труднощами);
  - терпимість (до поглядів і думок інших, уміння пробачати іншим їх помилки);
  - широта поглядів (уміння зрозуміти позицію іншого, поважати смаки, звичаї, звички інших);
  - чесність (щирість, правдивість);
  - ефективність у справах (працелюбство, продуктивність у праці);
- здатність до співпереживання (турботливість).

У процесі аналізу ієрархії цінностей варто звернути увагу на критерії їх групування студентом у змістові блоки. Наприклад, є конкретні й абстрактні цінності, цінності професійної самореалізації й особистого життя тощо. Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні цінності спілкування, цінності справи, індивідуалістичні і конформістські цінності, цінності самоствердження, цінності прийняття інших тощо. Це далеко не всі варіанти суб'єктивного структурування системи ціннісних орієнтацій. Якщо не вдається виявити жодної закономірності, то це може свідчити про несформовану в студента систему цінностей або про нещирі відповіді.

#### Бланк відповідей

П. І. Б. \_\_\_\_\_ стать \_\_\_\_\_ вік \_\_\_\_\_ .  
Дата обстеження \_\_\_\_\_

**Інструкція.** Пронумеруйте запропоновані твердження в порядку значущості ваших життєвих принципів. Уважно прочитайте кожне твердження й оберіть найбільш значуще для вас. Напишіть проти нього цифру 1. Потім оберіть другу за значущістю цінність і напишіть проти неї цифру 2. Те саме зробіть з рештою тверджень. Найменш важливе залишиться останнім і отримає 18 місце. Працюйте вдумливо, не поспішаючи. Якщо під час роботи у вас зміниться точка зору, то номер твердження можна буде виправити. Кінцевий результат має відображати вашу реальну позицію.

Твердження групи А	Порядковий номер значущості
Розвиток (робота над собою, постійне фізичне та духовне зростання)	
Творчість (можливість творчої діяльності)	
Розваги (приємне проведення часу, відсутність обов'язків)	
Щастя інших (розвиток та вдосконалення інших)	
Щасливе сімейне життя	
Свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)	
Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів)	
Продуктивне життя (максимальне використання своїх можливостей, сил і здібностей)	
Пізнання (можливість поглиблення власної освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку)	
Суспільне визнання (повага оточення)	

Гарні й вірні друзі	
Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів)	
Кохання (духовна та фізична близькість з коханою людиною)	
Краса природи та мистецтва (переживання прекрасного в природі та мистецтві)	
Цікава робота	
Здоров'я (фізичне та психічне)	
Життєва мудрість (зрілість суджень, здоровий глузд, які є наслідком життєвого досвіду)	
Активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя)	

Твердження групи Б	Порядковий номер значущості
Розвинена воля (здатність наполягти на своєму, не пасувати перед труднощами)	
Освіченість (широта знань, висока загальна культура)	
Непримиримість до недоліків у собі та з інших	
Раціоналізм (уміння логічно мислити, приймати обдумані раціональні рішення)	
Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	
Чесність (щирість, правдивість)	
Ефективність у справах (працелюбство, продуктивність у праці)	
Раціоналізм (уміння логічно мислити, приймати обдумані раціональні рішення)	
Широта поглядів (уміння зрозуміти позицію іншого, поважати смаки, звичаї, звички інших)	
Сміливість у захисті власної позиції	
Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння пробачати іншим їх помилки)	
Відповідальність (почуття обов'язку, здатність тримати слово)	
Життєрадісність (почуття гумору)	
Виконавська дисципліна	
Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	
Високі запити (високі вимоги до життя, високі домагання)	
Вихованість (гарні манери)	
Охайність, здатність тримати речі в належному вигляді, порядок у справах	
Здатність до співпереживання (турботливість)	

### Тест «Мотиви вибору професії»

Інструкція: нижче наведено твердження, що характеризують професію. Прочитайте й дайте оцінку, наскільки кожне з них вплинуло на ваш вибір професії: 5 – дуже сильно вплинуло, 4 – сильно, 3 – середньо, 2 – слабо, 1 – не вплинуло.

Твердження	Оцінювання
Вимагає спілкування з різними людьми	1 2 3 4 5
Відповідає моїм здібностям	1 2 3 4 5
Сприяє розумовому й фізичному розвитку	1 2 3 4 5
Є привабливою	1 2 3 4 5

## Продовження таблиці

Дає великі можливості для прояву творчості	1 2 3 4 5
<b>СУМА 1</b>	
Подобається батькам	1 2 3 4 5
Єдина можлива за обставин, що склалися	1 2 3 4 5
Уважається престижною	1 2 3 4 5
Дає змогу обмежитися наявним обладнанням	1 2 3 4 5
Вибрана моїми друзями	1 2 3 4 5
<b>СУМА 2</b>	
Дуже подібна до улюбленого шкільного предмета	1 2 3 4 5
Дає змогу використовувати професійні вміння поза роботою	1 2 3 4 5
Є високооплачуваною	1 2 3 4 5
Дає змогу працювати близько біля дому	1 2 3 4 5
Вимагає переїзду на нове місце проживання	1 2 3 4 5
<b>СУМА 3</b>	
Дає можливості для зростання професійної майстерності	1 2 3 4 5
Дає можливість бути корисним людям	1 2 3 4 5
Дає змогу реалізувати здібності до керівної роботи	1 2 3 4 5
Передбачає велике відчуття відповідальності	1 2 3 4 5
Дає змогу одразу отримати результат праці для інших	1 2 3 4 5
<b>СУМА 4</b>	

Умовні позначення:

Сума 1 «I» – внутрішні, індивідуально значущі мотиви.

Сума 2 «-» – зовнішні негативні мотиви.

Сума 3 «+» – зовнішні позитивні мотиви.

Сума 4 «C» – внутрішні соціально значущі мотиви.

Максимальна сума вказує на домінуючий вид мотивації. Перевага внутрішніх мотивів і позитивної зовнішньої мотивації є найбільш ефективними з погляду задоволення працею та її результативністю.

## Додаток Т

### Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху

#### Т. Елерсона

Інструкція: на кожне з нижчезазначених запитань відповідайте "Так" або "Ні".

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. По відношенню до себе я більш суворий, ніж щодо інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домогся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш впевненими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. У процесі виконання роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що маю зробити зараз, на потім.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Коли мені треба виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи якоюсь мірою залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж інших.
38. Багато чого, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і високого становища.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду на кардинальні вчинки.

Ключ. Ви отримали по 1 балу за відповіді "Так" на такі питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9,10, 14,15, 16,17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Ви також отримали по 1 балу за відповіді "Ні" на питання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються. Підрахуйте суму набраних балів.

Результат:

- Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;
- Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до успіху;
- Від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;
- Понад 21 бал: занадто високий рівень мотивації до успіху.

**Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т.Елерсона**

Інструкція. Вам пропонується список слів з 30 рядків, по три слова в кожному рядку. У кожному рядку виберіть тільки одне з трьох слів, що найбільше точно характеризує Вас і позначте його.

№ з / п питання	Порядковий номер відповіді		
	1	2	3
1	Сміливий	Пильний	Заповзятливий
2	Лагідний	Боязкий	Упертий
3	Обережний	Рішучий	Песимістичний
4	Непостійний	Безцеремонний	Уважний
5	Не розумний	Боягузливий	Не думаю
6	Спритний	Жвавий	Завбачливий
7	Холоднокровний	Коливний	Удатний
8	Стрімке	Легковажний	Боязливий
9	Не замислювалися	Манірний	Непередбачливий
10	Оптимістичний	Добросовісний	Чуйний
11	Меланхолійний	Сумнівається	Нестійкий
12	Боягузливий	Недбалий	Схвильований
13	Необачний	Тихий	Боязливий
14	Уважний	Нерозсудливий	Сміливий
15	Розсудливий	Швидкий	Мужний
16	Заповзятливий	Обережний	Завбачливий

## Продовження таблиці

17	Схвильований	Розсіяний	Боязкий
18	Малодушний	Необережний	Безцеремонний
19	Полохливий	Нерішучий	Нервовий
20	Виконавчий	Відданий	Авантюрний
21	Завбачливий	Жвавий	Відчайдушний
22	Приборканий	Байдужий	Недбалий
23	Обережний	Безтурботний	Терплячий
24	Розумний	Дбайливий	Хоробрий
2.7	Передбачливий	Безстрашний	Добросовісний
26	Поспішний	Полохливий	Безтурботний
27	Розсіяний	Необачний	Песимістичний
28	Обачний	Розсудливий	Заповзятливий
29	Тихий	Неорганізований	Боязливий
30	Оптимістичний	Пильний	Безтурботний

Ключ. Ви отримуєте по одному балу за такий вибір, наведений у ключі (перша цифра - перед дефісом - означає порядковий номер питання, друга цифра - після дефіса - порядковий номер відповіді. Наприклад. 1-2 означає, що слово, яке отримало один бал в першому рядку у другому стовпці, - "пильний"). Інші вибори балів не отримують.

1-2, 2-1, 2-2, 3-1,3-3, 4-3, 5-2, 6-3, 7-2. 7-3, 8-3, 9-1, 9-2, 10-2, 11-1, 11-2, 12-1, 12-3, 13-2, 13-3, 14-1, 15- 1, 16-2, 16-3, 17-3, 18-1, 19-1, 19-2, 20-1, 20-2, 21-1, 22-1, 23-1, 23-3, 24-1, 24-2, 25-1, 26-2, 27-3, 28-1, 28-2, 29-1, 29-3, 30-2.

Результат. Чим більша сума отриманих балів, тим вище рівень мотивації до уникнення невдач, до захисту.

- Від 0 до 10 балів: низька мотивація до захисту; від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації;

- Від 17 до 20 балів: високий рівень мотивації;

- Понад 20 балів: занадто високий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту.

Для використання фактора внутрішньої мотивації варто оцінювати результати двох наведених вище тестів одночасно в матричній формі.

Бали, отримані але тесту "Мотивація до уникнення невдач"	Бали, отримані по тесту "Мотивація до успіху"			
	До 10	11-16	17-20	Понад 20



*Продовження таблиці*

До 10	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>A</i>	<i>A</i>
11-16	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>A</i>	<i>A</i>
17-20	<i>C</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>D</i>
Понад 20	<i>C</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>D</i>

Студенти типу *A* завжди сконцентровані на досягнення цілей особистісного і професійного розвитку, однак у своїй діяльності схильні використовувати засоби, що виходять за межі етичних і моральних норм.

Студенти типу *C* недостатньо спрямовані на досягнення цілей особистісного і професійного розвитку, але при цьому ніколи не порушують морально-етичних норм.

Студенти типів *B* і *D* демонструють проміжні форми поведінки. Відмінності між ними полягають у тому, що перші спрямовані на особистісний і професійний розвиток, а другі – постійно, залежно від ситуації змінюють свою спрямованість.



**Додаток Ф**  
**Методика «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В. Сопов, Л. Карпушина)**

Інструкція: Вам потрібно оцінити твердження за такою схемою: якщо для Вас твердження не має ніякого значення, то воно оцінюється як 1; якщо має невелике значення – як 2; якщо має певне значення – як 3; якщо для Вас це важливо – як 4; якщо для Вас це дуже важливо – як 5.

№ з/п	Твердження	1	2	3	4	5
1.	Постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію.					
2.	Вчитися, щоб дізнаватися щось нове у досліджуваній області знань.					
3.	Щоб вигляд моєї оселі постійно змінювався.					
4.	Спілкуватися з різними людьми, активно брати участь у суспільній діяльності.					
5.	Щоб люди, з якими я проводжу вільний час, захоплювалися тим самим, чим і я.					
6.	Щоб участь у спортивних змаганнях допомагала мені у встановленні особистих рекордів.					
7.	Відчувати антипатії до інших.					
8.	Мати цікаву роботу, яка повністю поглинає мене.					
9.	Створювати щось нове у досліджуваній мною галузі знань.					
10.	Бути лідером у моїй родині.					
11.	Не відставати від часу, цікавитися суспільно-політичним життям.					
12.	У своєму захопленні швидко досягати поставленої мети.					
13.	Щоб фізична підготовленість дозволяла надійно виконувати роботу, яка дає хороший заробіток.					
14.	Позлословити, коли у людей неприємності.					
15.	Вчитися, щоб «не заривати свій талант у землю».					
16.	Разом з сім'єю відвідувати концерти, театри, виставки.					
17.	Застосовувати свої власні методи у громадській діяльності.					
18.	Перебувати членом будь-якого клубу за інтересами.					
19.	Щоб оточуючі помічали мою спортивну підтягнутість.					
20.	Не почуватися прикро, коли висловлюють думку, протилежну моїй.					
21.	Винаходити, удосконалювати, придумувати нове у своїй професії.					

## Продовження таблиці

22.	Щоб рівень моєї освіченості дозволяв відчувати себе впевнено у спілкуванні з різними людьми.					
23.	Вести такий спосіб сімейного життя, який цінується суспільством.					
24.	Домагатися конкретних цілей, займаючись громадською діяльністю.					
25.	Щоб моє захоплення допомагало зміцнити моє матеріальне становище.					
26.	Щоб фізична підготовленість робила мене незалежним у будь-яких ситуаціях.					
27.	Щоб сімейне життя виправило деякі недоліки моєї особистості.					
28.	Знаходити внутрішнє задоволення в активному суспільному житті.					
29.	У вільний час створювати щось нове, те, чого раніше не існувало.					
30.	Щоб моя фізична форма дозволяла мені впевнено спілкуватися у будь-якій компанії.					
31.	Не відчувати коливань, коли комусь потрібно допомогти у біді.					
32.	Мати приятельські стосунки з колегами по роботі.					
33.	Вчитися, щоб не відстати від людей мого кола.					
34.	Щоб мої діти випереджали у своєму розвитку однолітків.					
35.	Отримувати матеріальну винагороду за суспільну діяльність.					
36.	Щоб моє захоплення підкреслювало мою індивідуальність.					
37.	Розвивати свої організаторські здібності, займаючись громадською діяльністю.					
38.	Повністю зосередитися на своєму захопленні, присвячувати вільний час хобі.					
39.	Придумувати нові вправи для фізичної розминки.					
40.	Перед тривалою поїздкою завжди продумувати, що взяти з собою.					
41.	Яке враження моя робота справляє на інших людей.					
42.	Отримати вищу освіту або вступити до аспірантури, отримати вчену ступінь.					
43.	Щоб моя сім'я мала дуже високий рівень добробуту.					
44.	Твердо відстоювати певну точку зору у суспільно-політичних питаннях.					
45.	Знати свої здібності у сфері хобі.					

## Продовження таблиці

46.	Отримувати задоволення навіть від важкого фізичного навантаження.					
47.	Уважно слухати співрозмовника, хто б він не був.					
48.	У роботі швидко досягати поставленої мети.					
49.	Щоб рівень освіти допоміг мені зміцнити моє матеріальне становище.					
50.	Зберігати повну свободу і незалежність від членів моєї сім'ї.					
51.	Щоб активна фізична діяльність дозволяла змінювати мій характер.					
52.	Не думати, коли у людей неприємності, що вони отримали по заслугах.					
53.	Щоб на роботі була можливість отримання додаткових матеріальних благ (премії, путівки, вигідні відрядження тощо).					
54.	Вчитися, щоб «не загубитися у натовпі».					
55.	Кидати щось робити, коли не впевнений в своїх силах.					
56.	Щоб моя професія підкреслювала індивідуальність.					
57.	Займатися вивченням нових віянь в моїй професійній діяльності.					
58.	Вчитися та отримувати при цьому задоволення.					
59.	Постійно цікавитися новими методами навчання і виховання дітей в сім'ї.					
60.	Беручи участь в суспільному житті, взаємодіяти з досвідченими людьми.					
61.	Завоювати повагу у людей завдяки своєму захопленню.					
62.	Завжди досягати намічених спортивних розрядів і звань.					
63.	Не кидати щось робити, якщо немає впевненості у своїх силах.					
64.	Отримувати задоволення не від результатів роботи, а від самого процесу.					
65.	Підвищувати рівень своєї освіти, щоб внести вклад у досліджувану дисципліну.					
66.	Щоб для мене не мало значення, що лідер у родині – хтось інший.					
67.	Щоб мої суспільно-політичні погляди збігалися з думкою авторитетних для мене людей.					
68.	Займаючись у вільний час улюбленою справою, детально продумувати свої дії.					

## Продовження таблиці

69.	У разі участі у різних змаганнях завоювати будь-який приз, винагороду.					
70.	Не говорити навмисно неприємних речей.					
71.	Знати, якого рівня освіти можна досягти з моїми здібностями, щоб їх удосконалювати.					
72.	У шлюбі бути завжди абсолютно надійним.					
73.	Щоб життя мого оточення постійно змінювалося.					
74.	Захоплюватися чимось у вільний час, спілкуючись з людьми, які захоплюються тим самим.					
75.	Брати участь у спортивних змаганнях, щоб продемонструвати свою перевагу.					
76.	Не відчувати внутрішнього протесту, коли мене просять зробити послугу.					
77.	Щоб прийоми моєї роботи змінювалися.					
78.	Підвищувати рівень своєї освіти, щоб бути вхожим до кола розумних і цікавих людей.					
79.	Мати чоловіка (дружину) з родини високого соціального становища.					
80.	Досягати поставленої мети у своїй громадській діяльності.					
81.	У своєму захопленні створювати необхідні для життя речі (одяг, меблі, техніку тощо).					
82.	Щоб фізична підготовка надавала свободу у рухах та створювала відчуття особистої свободи.					
83.	Навчитися розуміти характер моєї дружини (чоловіка), щоб уникнути сімейних конфліктів.					
84.	Бути корисним для суспільства.					
85.	Вносити різні удосконалення до сфери мого хобі.					
86.	Щоб серед членів моєї спортивної секції (клубу, команди) було багато друзів.					
87.	Уважно стежити за тим, як я одягнений.					
88.	Щоб б під час роботи постійно була можливість спілкуватися з товаришами по службі.					
89.	Щоб рівень моєї освіти відповідав рівню освіти людини, чию думку я цінюю.					
90.	Ретельно планувати своє сімейне життя.					
91.	Займати таке місце в суспільстві, яке зміцнювало б моє матеріальне становище.					
92.	Щоб мої погляди на життя виявлялися у моєму захопленні.					
93.	Займаючись громадською діяльністю, вчитися переконувати людей у своїй точці зору.					

## Продовження таблиці

94.	Щоб захоплення займало більшу частину мого вільного часу.					
95.	Щоб моя уява виявлялася навіть у ранковій зарядці.					
96.	Завжди охоче визнавати свої помилки.					
97.	Щоб моя робота була на рівні й навіть краще, ніж у інших.					
98.	Щоб рівень моєї освіти допоміг мені зайняти бажану посаду.					
99.	Щоб чоловік (дружина) отримувала високу зарплату.					
100.	Мати власні політичні переконання.					
101.	Щоб коло моїх захоплень постійно розширювався.					
102.	Мати, перш за все, моральне задоволення від досягнутих успіхів у спорті.					
103.	Не вигадувати вагому причину, щоб виправдатися.					
104.	Перед початком роботи чітко її розпланувати.					
105.	Щоб моя освіта давала можливість отримання додаткових матеріальних благ (гонорари, пільги).					
106.	У сімейному житті спиратися лише на власні погляди, навіть якщо вони суперечать громадській думці.					
107.	Витратити багато часу на читання літератури, перегляд передач і фільмів про спорт.					
108.	Не заздрити успіхам інших.					
109.	Мати високооплачувану роботу.					
110.	Вибрати рідкісну, унікальну спеціальність для навчання, щоб краще проявити свою індивідуальність.					
111.	Поводитися за столом вдома так само, як і на людях.					
112.	Щоб моя робота не суперечила моїм життєвим принципам.					

## Ключ до морфологічного тесту життєвих цінностей

Життєві цінності	Життєві сфери						Шкала достовірності
	Проф.	Освіт.	Сім'я	Суспіль.	Захопл.	Фіз.	
Розвиток себе	1	15	27	37	45	51	+7
	57	71	83	93	101	107	-14
Духовне задоволення	8	2	16	28	38	46	+20
	64	58	72	84	94	102	+31
Креативність	21	9	3	17	29	39	+47
	77	65	59	73	85	95	+52

## Продовження таблиці

Соціальні контакти	32 88	22 78	10 66	4 60	18 74	30 86	-55 -63 +70 +76 +87 +96 -103 -108 -111
Власний престиж	41 97	33 89	23 79	11 67	5 61	19 75	
Досягнення	48 104	42 98	34 90	24 80	12 68	6 62	
Матеріальне становище	53 109	49 105	43 99	35 91	25 81	13 69	
Збереження власної індивідуальності	56 112	54 110	50 106	44 100	36 92	26 82	

## Орієнтовні норми для шкал життєвих цінностей

Норми у стенах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Розвиток себе	25 і менше	26-28	29-31	32-34	35-37	38-40	41-43	44-46	47-49	50 і більше
Духовне задоволення	28 і менше	29-31	32-34	35-37	38-40	41-43	44-46	47-49	50-52	53 і більше
Креативність	25 і менше	26-28	29-31	32-34	35-36	37-39	40-42	43-45	46-47	48 і більше
Соціальні контакти	24 і менше	25-27	28-30	31-33	34-36	37-39	40-42	43-45	46-48	49 і більше
Власний престиж	22 і менше	23-25	26-28	29-31	32-34	35-37	38-40	41-43	44-46	47 і більше
Досягнення	27 і менше	28-30	31-33	34-36	37-39	40-42	43-45	46-48	49-50	51 і більше
Матеріальне становище	28 і менше	29-31	32-34	35-37	38-40	41-43	44-46	47-49	50-52	53 і більше
Збереження власної індивідуальності	23 і менше	24-27	28-30	31-34	35-37	38-41	42-44	45-48	49-51	52 і більше

<b>Саморозвиток</b>	<b>Духовне задоволення</b>	<b>Креативність</b>	<b>Активні соціальні контакти</b>	<b>Власний престиж</b>	<b>Досягнення</b>	<b>Матеріальне становище</b>	<b>Збереження власної</b>	<b>Сфера професійного життя</b>	<b>Сфера навчання та освіти</b>	<b>Сфера сімейного життя</b>	<b>Сфера суспільного життя</b>	<b>Сфера заохочень</b>	<b>Сфера фізичної активності</b>
Термінальні цінності							Життєві сфери						
Морально-ділові			Егоїстично-престижні										



## Додаток Ц

### Опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою)

Інструкція: Вам будуть запропоновані висловлювання людей про життя, з якими Ви можете погодитися чи не погодитися. Якщо Ви вважаєте, що:

«Так, я думаю приблизно так само», – то поставте поряд із номером судження відповідь «так» або плюс. Якщо вважаєте, що: «Ні, я думаю про це по- іншому», – то поставте поряд із номером «ні» або мінус.

1. Успіхи у кар'єрі залежать не стільки від здібностей і зусиль людини, скільки від збігу обставин.

2. Більшість розлучень відбувається через те, що подружжя недостатньо прагнули пристосовуватись один до одного.

3. Помилково думати, що хвороба – це справа випадку, адже якщо повинен захворіти, то нічого не вдієш.

4. Самотніми стають саме ті люди, які самі не виявляють інтересу та товариськості до оточуючих.

5. Здійснення моїх бажань дуже часто залежить від того, пощастить чи ні.

6. Немає ніякого сенсу намагатися завоювати симпатію людей, якщо у них склалася негативна думка про мене.

7. Зовнішні обставини, наприклад, батьки і добробут, впливають на сімейне щастя не менше, ніж взаємовідносини між подружжями.

8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на події, які зі мною відбуваються.

9. Мої оцінки в навчанні більше залежать від випадковості, наприклад, від настрою педагога, ніж від мене самого.

10. Я будую плани на майбутнє і знаю, що можу реалізувати їх.

11. Те, що зі сторони здається удачею чи везінням, найчастіше є наслідком довгої цілеспрямованої діяльності.

12. Якщо люди не підходять один одному, то як би вони не старалися, налагодити спілкування їм не вдасться.

13. Мої добрі справи переважно оцінюються іншими належним чином.

14. Вважаю, що випадок чи доля відіграють не дуже важливу роль у моєму житті.

15. Я стараюсь не будувати планів на відділене майбутнє, так як все залежить не від мене, а від того, як складуться обставини.

16. У випадку конфлікту я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.

17. Життя більшості людей, в основному, залежить від збігу обставин.

18. Для мене найкращим є таке керівництво, коли я повинен самостійно вирішувати, як виконати ту чи іншу роботу.

19. Думаю, що сам по собі спосіб життя не є причиною хвороб.

20. Як правило, саме збіг обставин заважає людям добитись успіхів у власній справі.

21. У кінцевому результаті за погане керівництво організацією відповідальні всі люди, які в ній працюють, а не лише керівник.

22. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити у відносинах із близькими. Якщо я дуже захочу, то зможу викликати симпатію у будь-кого.

23. На підростаюче покоління впливає так багато факторів, що зусилля батьків по вихованню своїх дітей найчастіше виявляються даремними.

24. Практично все, що зі мною відбувається, – це справа моїх власних рук  
Обробка результатів.

Шкала загальної інтернальності (Із) охоплює всі пункти опитувальника:

+ 2, 3, 4, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 21, 23, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 35, 38, 40

- 1, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 29, 31, 34, 36, 37, 39.

Високі показники за шкалою характеризують інтернала, тобто людину з внутрішнім

локусом контролю, що виявляється в різноманітних життєвих ситуаціях. Такі особистості відрізняються упевненістю в тому, що сили, які впливають на долю особи, знаходяться всередині неї самої; те, що відбувається з людиною, в значній мірі є результатом її активності, й, отже, відповідальність за власне життя лежить на ній самій, а не на будь-яких інших, зовнішніх стосовно неї, силах. Чим нижче показники Із, тим більше виражений зовнішній локус контролю – екстернальність. Екстернали не вірять в те, що людина в стані реально впливати на те, що відбувається в її житті; вони переконані, що сили, які керують людською долею, знаходяться ззовні – це може бути і випадок, і «фатум», і будь-які «впливові люди», але в будь-якому варіанті, на думку екстернала, від його активності мало що залежить, тому він відчуває себе людиною, яка страждає, але не впливає на власну долю.

Шкала інтернальності при описі життя взагалі (Іж):

+ 2, 3, 4, 11, 21, 27, 30, 32, 38

- 1, 6, 7, 12, 17, 19, 20, 24, 26, 36, 37.

Шкала інтернальності при описі особистого досвіду (Ія):

+ 10, 13, 14, 16, 18, 23, 25, 28, 33, 35, 40

- 5, 8, 9, 15, 22, 29, 31, 34, 39.

Шкала інтернальності у сфері досягнень (Ід):

+ 11, 13, 23, 28, 32, 33

- 1, 5.

Шкала Ід охоплює ситуації, пов'язані з наявними досягненнями в діяльності будь-якої людини і самого опитуваного, а також виявляють віру в можливість досягнення успіху в тих чи інших ситуаціях. Високі показники за шкалою характеризують людину, яка вважає себе причиною власних досягнень і готова докладати зусиль для досягнення позитивних результатів у майбутньому. Низькі показники характеризують суб'єкта, що не сприймає себе причиною власних досягнень і не вірить в те, що людина може істотно вплинути на успішність власного життя і діяльності

*Шкала інтернальності у сфері невдач (Ін):*

+ 4, 16, 27, 38, 40

- 20, 29, 36.

Шкала Ін виявляє ставлення до ситуацій наявних або можливих неуспіхів. Високі показники за шкалою свідчать не про те, що у людини багато невдач, а лише про те, що вона більше відчуває свою відповідальність за невдачі, які вже відбулися або ще можуть відбутися в її житті. Низькі показники характеризують людину, не схильну бачити свою причинність ні в наявних, ні в можливих невдачах в її житті; відповідальність за свої неуспіхи вона покладає на зовнішні сили, будь то якісь люди, просто невезіння або «не судилося».

*Показник «Схильність до самозвинувачень» (Псзв):*  $Псзв = Ін - Ід$  Показник схильності до самозвинувачень визначається шляхом вирахування з даних Ін даних Ід. Він може являти собою як позитивне, так і негативне число. Чим далі показник Псзв від нуля у позитивну сторону, тим більше виражена схильність людини до того, щоб звинувачувати себе у всьому поганому, що з нею трапляється або тільки може трапитися, тобто вважати, що причина її невдач – вона сама, а причина досягнень – хтось інший: «це випадково», «мені допомогли» тощо. Цей показник свідчить про можливо ще приховану для самосвідомості невпевненість в собі. Чим далі показник Псзв від нуля в негативну сторону, тим менш вірогідні у людини прояви поведінки самозвинувачення, адже при успіхах вона частіше бачить їх причини в собі, а при невдачах схильна вважати, що «хтось інший винен, але не я». Значні негативні бали Псзв можуть свідчити про некритичність опитуваного, але тільки відносно самого себе. Оптимальним для цієї шкали є нульовий бал.

*Шкала «Професійно-соціальний аспект інтернальності» (Іпс):*

+ 13, 18, 21, 28

- 1, 9, 26, 36.

Результати за субшкалою Іпс свідчать про схильність (або її відсутність) проявляти

ініціативу та брати відповідальність на себе у сфері соціальних відносин на виробництві, що стосується як відносин «по вертикалі» – з керівниками, так і по «горизонталі» – з колегами.

*Шкала «Професійно-процесуальний аспект інтернальності» (Ipp):*

+ 27, 32, 35, 38, 40

- 15, 31, 37.

Результати за субшкалою Ipp свідчать про наявність чи відсутність розвинених навичок забезпечення процесу професійної діяльності. Так, низькі бали Ipp дозволяють припустити, що в процесі вирішення конкретних виробничих завдань навіть при наявності відповідної мотивації людина може стикатися з великими труднощами у зв'язку з погано розвиненими навичками якісного здійснення професійної діяльності.

*Показник інтернальності у професійній діяльності (In):  $In = Inc + Inn$*

Шкала охоплює ситуації навчальної, професійної та будь-якої іншої активності, спрямованої на досягнення людиною певної мети. Високі показники за шкалою характеризують людину, яка розуміє, що отримані будь-ким результати залежать від якості її у професійній діяльності такі працівники частіше проявляють схильність до прийняття відповідальності на себе. Низькі показники характерні для людей, яким важко при поясненні причин і способів досягнення того чи іншого результату; вони рідше бувають схильні до покладання на себе будь-якої відповідальності.

*Шкала «Компетентність у сфері міжособистісних відносин» (Imk):*

+ 23

- 6, 22, 24, 26, 29, 34, 37.

Людина вважає себе досить компетентною в міжособистісних стосунках при високих показниках за цією шкалою.

*Шкала «Відповідальність у сфері міжособистісних відносин» (Imv):*

+ 2, 4, 13, 16, 21, 33

- 7, 12.

Шкала показує, чи схильна людина брати на себе відповідальність як за позитивні, так і за негативні варіанти сформованих міжособистісних відносин (чим вище бали, тим вище відповідальність).

*Показник «Інтернальність в міжособистісному спілкуванні» (Im):*

$Im = Imk + Imv$

Шкала Im характеризує активність, яка не стільки має на меті досягнення певного кінцевого результату, скільки спрямована на підтримку міжособистісних відносин в тій мірі, в якій це влаштовує людину. Високі показники за шкалою говорять про те, що респондент бачить свою активну роль у тих відносинах, які у нього складаються з близькими і мало знайомими оточуючими. Низькі показники за шкалою характеризують людину як залежну від інших і не здатну змінити характер свого спілкування з ними.

*Шкала «Інтернальність у сфері сімейних відносин» (Is):*

+ 2, 4, 16, 33

- 7, 12, 22, 37.

Шкала прямо або непрямо може характеризувати поведінку у сфері сімейно-шлюбних відносин.

*Шкала «Інтернальність у сфері здоров'я» (Iz):*

+ 3, 14, 25, 30

- 8, 17, 19, 31.

Шкала прогнозує ставлення людини до здоров'я, а також профілактики та лікування можливих захворювань.

*Шкала «Заперечення активності» (За):*

+ 1, 6, 15, 17, 22, 24, 26, 37

- 10, 11, 14, 25, 32, 35, 38, 40.

Шкала За характеризує переконання людини в безглуздість будь-якої діяльності, спрямованої на досягнення життєвих цілей. Високі показники дають уявлення про

світоглядні установки, що співвідносяться з «переконаною екстернальністю». Це не просто ствердження переважної ролі зовнішніх сил в життя людини, але й висновки (або переконання) про нерозумність, непотрібність і безглуздість здійснення активності, в жодному разі неспроможної привести до позитивного результату. Якщо більшість екстерналів потребують психологічної допомоги, яка підвищує віру у можливість власного впливу на те, що відбувається в їхньому житті, і спонукає їх до самостійної дії, то екстерналів з високим балом За переконати в цьому виявляється значно важче. Адже недостатню ефективність власної активності вони пояснюють законами світоустрою і не намагаються що-небудь змінити в своєму житті, оскільки це «безглуздо». Низькі бали підтверджують схильність випробуваного до інтернальності, причому на рівні не тільки світогляду, а й готовності до діяльності.ого власних дій.

*Шкала «Готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів»*

- 1, 6, 15, 17, 22, 24, 26, 37

*Шкала «Готовність до самостійного планування, здійснення діяльності та відповідальності за неї» (Дс):*

+ 10, 11, 14, 25, 32, 35, 38, 40.

Результати, одержані за субшкалам Дт і Дс, мають значення, протилежні шкалі За. Зіставлення балів шкал «Готовності до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів» (Дт) і «Готовності до самостійного планування, здійснення діяльності та відповідальності за неї» (Дс) дозволяє глибше зрозуміти природу та можливі прояви інтернальності (або внутрішнього локусу контролю) в одних індивідів і розібратися у причинах схильності до екстернальності (або зовнішнього локусу контролю) – в інших.

## Додаток Ц

**Методика «Рівень вираженості та спрямованості рефлексії» (Автор М. Грант, модиф. В. Волошиної), адапт. Л. Клочек**

*Мета:* визначити рівень розвитку ціннісно-особистісної, ціннісно- професійної та ціннісно-соціальної рефлексії особистості

*Інструкція:* визначте будь-ласка, якою мірою Вам властиві запропоновані судження. Оцінювання здійснюйте наступним чином: 1 – абсолютно не погоджуюсь, 2 – не погоджуюсь, 3 – скоріше не погоджуюсь, 4 – скоріше погоджуюсь, 5 – погоджуюсь, 6 – абсолютно погоджуюсь.

П.І.Б. (або ініціали) \_\_\_\_\_ Стать \_\_ Педагогічний стаж \_\_\_\_\_  
Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

*Реєстраційний бланк*

№	Судження	Відповідь
1	Я схильний аналізувати власні почуття	
2	Я рідко аналізую причини власної поведінки	
3	Зазвичай я дію за ситуацією, особливо не замислюючись	
4	Мені важливо розуміти, як виникають мої думки	
5	Я часто замислююся над тим, чому дію саме таким чином	
6	Зазвичай я дослухаюся до своїх внутрішніх відчуттів та інтуїції	
7	Я завжди оцінюю свої почуття і вчинки	
8	В процесі роботи я намагаюся контролювати власні дії	
9	За характером я людина, яка схильна до самоаналізу	
10	Мені подобається проводити час наодинці	
	<b>Загальна кількість балів за судженнями 1-10</b>	
11	Я часто повертаюся до аналізу проблеми, яка виникла в процесі взаємодії з учнями	
12	Для вирішення соціально-моральних проблем у взаємодії з учнями я актуалізую увесь свій особистісний потенціал	
13	Бути справедливим щодо учнів – надзвичайно важливе завдання для педагога	
14	Моя здатність виявляти справедливість до учнів обумовлюється наявністю ряду професійних здібностей	
15	Я переживаю задоволення, коли вдаюся до справедливих вчинків щодо учнів	
16	Я часто уявляю педагогічні ситуації, для вирішення яких я активізуюся, щоб вчиняти по совісті	
17	Я маю такі риси характеру, які дозволяють мені бути об'єктивним щодо учнів	
18	Професія педагога дозволяє мені реалізувати свої якості, які лежать в основі гуманного ставлення до учнів	
9	Мені подобається вирішувати проблеми, які стосуються справедливої винагороди учнів за результати їх діяльності	
10	Гадаю, що я є справедливим учителем	
	<b>Загальна кількість балів за судженнями 11-20</b>	
11	Поведінка інших людей часто спантеличує мене	

## Продовження таблиці

12	Я з легкістю можу прогнозувати слова та вчинки знайомих Людей	
13	Надзвичайно важливо розуміти мотиви поведінки інших людей	
14	Думки інших надзвичайно важливі для мене	
15	Мені не цікаво, які почуття викликають мої слова та вчинки в Інших	
16	Мені складно керувати ходом бесіди чи переговорів	
17	Я можу свідомо справити на іншого потрібне мені враження	
18	Мені буває важко зрозуміти почуття інших, навіть близьких для мене людей	
19	Я люблю спостерігати за поведінкою оточуючих	
20	Справжні мотиви поведінки людей практично неможливо Розкрити	
	<b>Загальна кількість балів за судженнями 21-30</b>	
	<b>Загальна кількість балів за всіма судженнями</b>	

*Обробка та інтерпретація даних:* За кожним блоком підраховується сума набраних балів. Для визначення рівня розвитку та спрямованості ціннісної рефлексії спочатку підраховується сума балів кожного блоку, де 1 блок – ціннісно-особистісна рефлексія, 2 блок – ціннісно- професійна рефлексія, 3 блок – ціннісно-соціальна рефлексія.

Сума балів ( $\Sigma$ ) по кожному блоку засвідчує рівень сформованості ціннісної рефлексії особистості у певні аксіосфері. Рівні сформованості ціннісної рефлексії за блоками ціннісно-особистісна, ціннісно- професійна, ціннісно-соціальна наступні: 15 - 30 – низький рівень сформованості ціннісної рефлексії; 31 - 45 - середній рівень; 46 - 60 – високий рівень/

Потім за формулою :  $ІПЦ = (ЦОР + ЦПР + ЦСР) / 3$ , де ЦОР - сума балів 1 блоку, ЦПР – сума балів 2 блоку, ЦСР – сума балів 3 блоку Визначаємо середнє арифметичне ( $\chi$ ) рівня розвитку ціннісної рефлексії: Наприклад  $ІПЦ = (54 + 56 + 45) : 3$   $ІПЦ = 51,66$

Діапазон рівнів розвитку ціннісної рефлексії особистості наступний:

30 - 39 – низький рівень розвитку ІПЦ; 40 - 49 – середній рівень розвитку ІПЦ; 50 -

60 – високий рівень розвитку ІПЦ Спрямованість ціннісної рефлексії визначається за доміантним блоком, т.б. тим, за яким респондентом набрана найбільша сума балів. Спрямованість ціннісної рефлексії особистості може бути наступною: особистісна, професійна, соціальна.

**Методика оцінки умінь педагогічного спілкування (за І.В.Макаровською)**

*Мета:* Дослідження здатності вчителя застосовувати діалогічний підхід до учнів, до саморозкриття в педагогічному спілкуванні, вияву рефлексивно- перцептивних умінь під час педагогічного спілкування

*Інструкція:* Оцініть уміння вчителя за 10-бальною шкалою – 10, 9, 8, 7, 6,

5, 4, 3, 2, 1. Від 10 – уміння виявляється в 100% випадків, до 5 – уміння виявляється в половині випадків, до 1 – уміння відсутнє.

П.І.Б. (або ініціали) \_\_Стать\_\_ Педагогічний стаж Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібно підкреслити)

*Реєстраційний бланк*

	Зміст судження	Бал від 10 до 1
1	Виявляє теплоту і доброзичливість у спілкуванні з усіма учнями	

## Продовження таблиці

2	Відчуває зміни в настрої групи, уміє керувати ним	
3	Володіє багатою і виразною мовою	
4	Уміє створювати умови для вільного висловлювання учнями своєї позиції, зокрема, і критики на власну адресу	
5	Володіє своїм настроєм	
6	Може домовитися, якщо знадобиться, практично з кожним Учнем	
7	Уміє гармонійно поєднувати жести, міміку, інтонацію зі змістом Мовлення	
8	Уміє поставити себе на місце учня, подивитися на проблему його Очима	
9	Уміє захопливо і зрозуміло для учнів викладати матеріал	
10	Уміє вести дискусію на занятті, забезпечувати зв'язок кожного виступу із загальним руслом міркувань, підбивати підсумки	
11	Уміє відкрито виражати свою позицію так, що не знижується самоповага учнів	
12	Визнає і бачить досягнення кожного, і насамперед слабкого учня	

*Аналіз результатів*

Діалогічний підхід до учнів забезпечують уміння 1, 4, 8, 10.

Здатність учителя до саморозкриття – 3, 6, 7, 11. Рефлексивно-перцептивні уміння – 2,5,9,12.

## Додаток Ш

### МЕТОДИКА «ЗДАТНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ЕМПАТІЇ»

(І. Юсупов)

*Інструкція.* Пропонуємо Вам оцінити кілька тверджень. Ваші відповіді не будуть розцінюватися як хороші або погані, тому просимо виявити відвертість. Над твердженнями не слід довго роздумувати. Достовірні відповіді - ті, які першими прийшли в голову. Прочитавши в списку питань твердження, відповідно за його номером відзначте в бланку для відповідей Вашу думку під однією з шести градацій:

1. «Не знаю»;
2. «ніколи або ні»;
3. «іноді»
4. «часто»
5. «майже завжди»
6. «завжди або так».

Жодне з тверджень пропускати не можна.

#### *Перелік тверджень*

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги із серії «Життя видатних людей».
2. Дорослих дітей дратує турбота старших.
3. Мені подобається розмірковувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед уюсїх музичних передач віддаю перевагу лише популярним.
5. Надмірну дратівливість і несправедливі закиди хворого треба терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися в конфлікт між двома особами.
8. Старі люди, як правило, безпричинно образливі.
9. Коли я в дитинстві слухав сумну історію, на мої очі самі по собі наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на свою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди все батькам прощав, навіть якщо вони були не праві.
14. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, немов це відбувається зі мною.
15. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
16. Бачачи суперечку підлітків або дорослих, я втручаюся.
17. Я не звертаю уваги на поганій настрій своїх батьків.
18. Я довго спостерігаю за поведінкою птахів і тварин, відкладаючи інші справи.
19. Фільми і книги можуть викликати сльози тільки в несерйозних людей.
20. Мені подобається спостерігати за виразом облич і поведінкою незнайомих людей.
21. У дитинстві я приводив додому бездомних собак і кішок.
22. Всі люди необгрунтовано озлоблені.
23. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.
24. Побачивши покалічену тварину я намагаюся їй чимось допомогти.
25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах.
26. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
27. Побачивши вуличну подію, я намагаюся не потрапляти в число свідків.
28. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
29. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого господаря.
30. Зі скрутних конфліктних ситуацій людина повинна виходити самостійно.
31. Якщо дитина плаче, на те є свої причини.
32. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання і дивацтва людей похилого віку.



33. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді замислені.  
 34. Безпритульних домашніх тварин слід знищувати.  
 35. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я переводжу розмову на іншу тему

### Самооцінювання культурологічної компетентності

*Інструкція.* Шаноні студенти! Оцініть за 5-бальною шкалою рівень Вашої професійно-методичної компетентності.

- 1 – погано володію (майже не володію);  
 2 – володію на низькому рівні;  
 3 – володію на достатньому рівні;  
 4 – добре володію;  
 5 – володію на високому рівні.

Перелік професійно-методичних здатностей					
знаю методики викладання навчальних дисциплін у початковій школі					
знаю зміст навчального матеріалу з дисциплін, що вивчаються в початковій школі					
стежу за змінами в програмах початкової школи 1 2 3 4					
свідомо вивчаю методичний досвід вчителів 1 2 3 4 5					
виявляю інтерес до набуття методичних знань 1 2 3 4 5					
визначаю основне в практиці планування 1 2 3 4					
систематизую власний інноваційний досвід 1 2 3 4 5					
бачу проблеми власної професійної освіти 1 2 3 4					
проектую власний професійний розвиток 1 2 3 4					
аналізую і прогнозую педагогічні ситуації 1 2 3 4					
складаю розширений план, конспект будь-якого типу уроку формулюю цілі та завдання уроків					
Відбираю навчальний матеріал відповідно до поставленої мети					
підбираю з підручника завдання, спрямовані на розвиток різних сфер особистості учня					
підбираю методи, прийоми навчання, форми організації навчальної діяльності, що сприяють реалізації поставленої мети					
проектую діяльність учнів з урахуванням вікових особливостей					
конструюю діяльність учнів з урахуванням вимог програми та методичних рекомендацій до підручника					
підбираю та конструюю індивідуальні, самостійні, 1 2 3					
контрольні завдання для учнів початкової школи					
вмію розробляти та презентувати методичні рекомендації, ідеї, розробки					
організую різні форми роботи учнів на уроці: індивідуальні, групові, колективні					
вмію проводити нестандартні уроки					

## Продовження таблиці

організую ігрові ситуації на уроках 1					
вмію організувати роботу зі здібними та невстигаючими учнями на уроці					
демонструю творчий характер у виконанні завдань 1 2 3					
впроваджую передовий педагогічний досвід 1 2 3 4 5					
використовую різноманітні технології навчання 1 2 3 4					
застосовую інтерактивні методи навчання 1 2 3 4					
вмію керувати емоційно-вольовою сферою в різних ситуаціях професійно-методичної діяльності					
створюю емоційно-позитивну атмосферу на уроці 1 2 3					
працюю над педагогічною проблемою 1 2					
передбачаю труднощі, які можуть виникати у роботі з навчальним матеріалом, планую роботу щодо їх попередження					
визначаю і формулюю проблеми, пов'язані з навчанням молодших школярів					
працюю над збагаченням власного досвіду методичної діяльності					
аналізую труднощі, що виникають у ході підготовки та проведення уроку					
аналізую та узагальнюю методичний досвід 1 2 3 4 5					
оцінюю досягнення учнів в оцінних судженнях, при цьому дотримуюсь педагогічного такту					
аналізую продукти діяльності учнів, оцінюю і визначаю напрямок корекції отриманих результатів діяльності учнів початкових класів					
об'єктивно оцінюю методичну діяльність 1 2 3 4					

*Дякуємо за співпрацю!*

## Додаток Щ

### Тематика курсових робіт

1. Робота з країнознавчим матеріалом як фактором розвиваючого навчання на уроках англійської мови в другому класі.
2. Народна казка у моральному вихованні молодших школярів.
3. Народна українська гра у вихованні культури поведінки у дітей молодшого шкільного віку.
4. Інтелектуальний розвиток учнів початкової школи засобами декоративно-прикладного мистецтва.
5. Народні українські традиції у формуванні екологічної культури учнів початкових класів.
6. Роль усної народної творчості в екологічному вихованні молодших школярів.
7. Українські народні казки у формуванні пізнавальної активності молодших школярів.
8. Розвиток художньо-мовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку засобами музичного мистецтва.
9. Народне виховання в педагогічній спадщині А.С. Макаренка.
10. Українська народна іграшка у моральному вихованні дітей молодшого шкільного віку.
11. Виховання ціннісного ставлення до природи молодших школярів засобами усної народної творчості.
12. Роль сім'ї у формуванні ціннісного ставлення до традицій українського народу.
13. Духовний розвиток молодших школярів у процесі вивчення традицій рідного краю.
14. Українські народні казки у розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів.
15. Формування творчої особистості учня початкової школи засобом декоративної діяльності за мотивами народних промислів.
16. Розвиток емоційно-чуттєвої сфери у дітей молодшого шкільного віку (на засадах формування народознавчих знань про український побут).
17. Формування позитивних моральних якостей (доброти, чуйності та милосердя) у молодших школярів засобом музичного мистецтва.
18. Народні рольові ігри у формуванні діалогічного мовлення молодших школярів.
19. Шляхи формування моральної культури учнів молодшого шкільного віку засобами народної педагогіки.
20. Формування національної гідності учнів початкової школи засобами музичного мистецтва.
21. Формування поваги до народних українських традицій у молодших школярів на уроках рідної мови.
22. Реалізація культурологічного принципу в Новій українській школі.
23. Використання автентичного мовного матеріалу на уроках іноземної мови як засіб формування соціокультурної компетенції учнів початкових класів.
24. Екологічне виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва.
25. Застосування технології полікультурного виховання в початковій школі.
26. Розвиток толерантності в учнів молодшого шкільного віку засобами народного фольклору.
27. Шляхи залучення дітей до організації культурологічного освітнього середовища в Новій українській школі.
28. Компетентнісний підхід у Новій українській школі.

### Тематика магістерських робіт

1. Формування культурологічної компетентності молодших школярів засобами народного фольклору.
2. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами декоративно-прикладного мистецтва.
3. Розвиток культурологічної компетентності молодших школярів на уроках мовно-

літературної галузі.

4. Система ознайомлення учнів початкової школи з мистецтвом.
5. Педагогічні умови виховання поваги до народних традицій у молодших школярів засобами музичного мистецтва.
6. Формування культурологічної компетентності у молодших школярів засобами міжпредметних зав'язків.
7. Українське народно-декоративне мистецтво як засіб формування національної свідомості учнів початкової школи.
8. Система виховних заходів патріотичного виховання молодших школярів в умовах Нової української школи.
9. Художнє слово як один із засобів культурного виховання молодших школярів.
10. Використання народного фольклору в екологічному вихованні учнів початкової школи.
11. Народні українські традиції як засіб морального виховання молодших школярів.
12. Педагогічні умови формування естетичного сприйняття природи в молодших школярів на засадах народознавчого матеріалу.
13. Духовно-естетичне виховання учнів молодшого шкільного віку в педагогічній думці першої половини ХХІ століття.
14. Музикотерапія як метод корекції гіперактивності дітей молодшого шкільного віку.
15. Українські народні рухливі ігри як засіб фізичного виховання молодших школярів.
16. Сюжетні заняття з музики як засіб розвитку допитливості у дітей молодшого шкільного віку.
17. Казкове малювання як засіб розвитку креативності у дітей молодшого шкільного віку.
18. Педагогічні умови навчання молодших школярів українським народним традиціям.
19. Формування у дітей молодшого шкільного віку відповідального ставлення до народної культурної спадщини України.
20. Український фольклор як засіб трудового виховання дітей молодшого шкільного віку.
21. Виховання моральних якостей у молодших школярів засобами декоративно-прикладного мистецтва.
22. Розумовий розвиток дітей молодшого шкільного віку у процесі опанування музичної грамоти.
23. Індивідуальний підхід до розвитку творчого потенціалу молодших школярів у процесі навчально-пізнавальної діяльності.
24. Організаційно-педагогічні умови формування культурного досвіду учнів молодшого шкільного віку.
25. Формування загальнолюдських цінностей молодших школярів в умовах інтерактивних технологій навчання.
26. Формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами усної народної творчості
27. Полікультурне виховання молодших школярів у ході позакласної виховної роботи.

## Додаток Ю



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ВОЛИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**  
 вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, 43025 тел./факс (0332) 24-22-35  
 E-mail vippo@vippo.org.ua ЄДРПОУ 02139699

10.03.2020 № 214/02-13  
 на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**  
**про впровадження результатів дослідження**  
**Гречаник Наталії Ігорівни на тему «Система формування**  
**культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у**  
**професійній підготовці» на здобуття наукового ступеня доктора**  
**педагогічних наук за спеціальністю**  
**13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Результати дисертаційного дослідження Гречаник Наталії Ігорівни були впроваджені в освітній процес Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти і використовуються у даний час.

Державна політика в гуманітарній сфері спрямована на усунення духовної й культурної кризи в суспільстві. Тому сучасна вища освіта повинна стати засобом засвоєння й реалізації майбутніми фахівцями культуротворчих функцій, формування її ціннісних орієнтацій. У зв'язку з цим, зважаючи на специфіку й соціальну навантаженість професійної діяльності вчителів початкової школи, стратегічно важливим завданням стає формування їхньої культурологічної компетентності.

Автором розроблена модель формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, науково обґрунтовані концептуальні, теоретичні й методичні основи системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти, що включають проєктування стратегій, завдань, змісту, функцій і основних принципів її формування. Також перевірено реалізацію розробленої автором педагогічної системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці, й уточнено змістово-сутнісну характеристику поняття «культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи», яке охоплює комплекс знань, умінь, навичок, досвід, здібності, рольовий спектр, особистісні й професійно значущі риси й якості, необхідні для ефективної професійної самореалізації. Дієвість результатів дослідження забезпечується окресленими практичними напрямами підвищення ефективності формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в системі педагогічної вищої освіти України через: вдосконалення змісту освітньо-професійних і освітньо-наукових програм підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта; посилення змісту практично-професійного циклу навчальних планів; корегування програм педагогічних практик і комплексу методичного забезпечення культурологічно спрямованих навчальних дисциплін вибіркової частини навчальних планів. Результати експериментальної роботи Гречаник Наталії Ігорівни отримали схвальні відгуки колег. Варто відзначити цінність проведеного дослідження, що успішно впроваджується в освітній процес Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

Директор ВІППО



Олешко П.С.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
(КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34, факс (056) 470-13-68  
E-mail: kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

04 ЧЕР 2020

№ 09/1-287/3

На № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційної роботи  
Гречаник Наталії Ігорівни  
на тему «Система формування культурологічної компетентності  
майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці»  
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Результати дисертаційного дослідження Гречаник Наталії Ігорівни на тему «Система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці» протягом 2017-2019 рр. упроваджувались в освітній процес Криворізького державного педагогічного університету.

Необхідність вивчення проблеми формування культурологічної компетентності сучасних учителів початкової школи обумовлена загальноєвропейською й світовою інтеграцією в усі сфери вітчизняного соціуму й визначається зміною знанневої освітньої парадигми на компетентнісну, людиноцентристську, культуровідповідну.

Актуальність результатів розв'язання означеної проблеми обумовлені соціальним запитом до реалізації концепції Нової української школи. В апробованих матеріалах експерименту переконливо аргументуються теоретична й практична значущість дослідження, обґрунтовуються концептуальні положення, що базуються на методологічному, теоретичному і організаційно-методичному рівнях.

З метою вирішення поставлених дисертаційних завдань автором використано сучасну джерельну базу, як практичного так і нормативно-регулятивного сегменту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Це дало змогу Гречаник Наталії Ігорівни простежити процес реалізації концептуальної ідеї формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, вивчити її особливості, виокремити класичні підходи й збагатити сучасним методично-прикладним інструментарієм відповідно до чинного Державного стандарту початкової освіти.

Апробація результатів дисертації Гречаник Наталії Ігорівни отримала позитивні відгуки, що дозволяє зробити висновок про актуальність роботи й доцільність впровадження її результатів у практику навчально-виховного процесу закладів вищої педагогічної освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів початкової школи.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.



Я. В. ШРАМКО



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»**  
**ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com  
 Розрахунковий рахунок UA248201720344290001000032413, UA408201720344281001200032413,  
 UA678201720344291001300032413 Держказначейська служба України м.Київ  
 МФО 820172, Код 02125591

*04.02.2020 № 95/Н з 01.12*

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ **ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дослідження Гречаник Наталії Ігорівни на тему «Система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

У Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради протягом 2017-2019 рр. відбулося впровадження окремих результатів наукової роботи Гречаник Наталії Ігорівни на тему «Система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці».

Апробація організації педагогічної взаємодії усіх суб'єктів професійної підготовки майбутніх фахівців ґрунтувалась на культурологічно-орієнтованих принципах: соціально-зумовленої реалізації професійної компетентності в культурологічному вимірі, культурологічно-інтегрованого навчання і виховання, рефлексивної спрямованості, ціннісно-свідомого ставлення особистості до культурологічного становлення у контексті професійної підготовки, суб'єктивно-діалогічної взаємодії, зв'язок із майбутньою професійною діяльністю, культуровідповідності.

Відповідно до зазначеного вище Гречаник Н. І. організувала апробацію напрацювань дослідження, яка відобразила системно-комплексний підхід реалізації концептуально-цільового, змістовно-технологічного, діагностично-результативного блоків-підсистем формування культурологічної компетентності здобувачів вищої освіти.

Наукове дослідження Гречаник Наталії Ігорівни на тему «Система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці» отримало схвальні відгуки викладачів академії, що підтверджу доцільність упровадження авторських наукових результатів в освітній процес педагогічних ЗВО України.

Проректор з науково-педагогічної роботи

*[Handwritten signature]*  
 І. О. Степанець





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

13.03.2020 № 06/20

на №

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дослідження Гречаник Наталії Ігорівни на тему  
 «Система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів  
 початкової школи у професійній підготовці»  
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю  
 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

З метою експериментального дослідження проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в навчальний процес Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського, протягом 2018–2020 років здійснювалось впровадження результатів окремих аспектів наукової роботи Гречаник Наталії Ігорівни.

Вивчені й опрацьовані дисертантом психолого-педагогічні умови формування культурологічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи та експериментальні дані мали практичну значущість для викладачів під час викладання дисциплін професійно-практичного циклу. Проходили апробацію програма організації культурологічно-орієнтованого освітнього середовища формування досліджуваного педагогічного явища, а також запропонований автором комплекс проблемно-пошукових завдань культурологічного характеру, що використовувалися в роботі викладачів, які забезпечують фахову підготовку студентів.

Апробація обґрунтованих теоретичних положень і методичних рекомендацій засвідчила, що розроблений концепт системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи може ефективно використовуватись у навчальному процесі закладів вищої освіти III-IV рівня акредитації.

Загалом апробація засвідчує не лише теоретичне, а й практичне спрямування дослідження Гречаник Наталії Ігорівни, а також доцільність подальшого впровадження його результатів в організацію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічних ЗВО України.

Результати дисертаційного дослідження Гречаник Наталії Ігорівни апробовані й отримали схвальні відгуки викладачів Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського, що підтверджує ефективність впровадження авторських наукових розробок у навчально-виховний процес ЗВО України і є цінним матеріалом для подальших наукових розвідок у галузі 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 013 Початкова освіта.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

Проректор з наукової роботи



Алла КОЛОМІЄЦЬ

02125094





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09  
e-mail: rector@hpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585Від 21.05.2022 № 01/10-329

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Гречаник Наталії Ігорівни на тему «Система формування культурологічної  
компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній  
підготовці» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Теоретико-методичні напрацювання Гречаник Наталії Ігорівни, що представлені в дисертаційній роботі «Система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці» впроваджувалися в навчально-виховний процес факультету початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Автором технологічно апробоване впровадження психолого-педагогічних умов формування даної професійної здатності майбутніх учителів початкової школи: актуалізація, сприйняття й усвідомлення морально-етичних і професійних цінностей у процесі формування культурологічної компетентності; інтеграція змісту навчальних дисциплін у контексті професійної підготовки елементами складових культурологічної компетентності; цілісність, безперервність і системність у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи; створення позитивного й професійно-мотиваційного клімату з метою включення студентів у культурологічно-орієнтоване середовище шляхом застосування новітніх освітніх технологій; активізація рефлексивної діяльності й саморегуляції з метою формування культурологічної компетентності як складової професійної компетентності.

Результати експериментальної роботи засвідчують актуальність процесу формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

Цінним є те, що дисертант розробив методичний інструментарій поетапного формування досліджуваного явища у процесі позанавчальної діяльності студентів, які оволодівають спеціальністю 013 Початкової освіти.

Результати проведеного дослідження є ефективними в професійній підготовці спеціалістів даного фаху.

Проректор з наукової роботи

Ю.Д. Бойчук





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка

Вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, тел.: (05444) 2-34-27, факс: (05444) 2-34-74  
E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net, gnpuoffice@gmail.com, код ЄДРПОУ 02125527

Від 26.05.2020 № 807  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**  
**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Гречаник Наталії Ігорівни**  
**«Система формування культурологічної компетентності майбутніх**  
**учителів початкової школи у професійній підготовці»**  
**на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук**  
**із спеціальності 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти**

Науково-методичні результати дослідження Гречаник Н.І., зокрема, авторська програма спецкурсу «Основи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи» (2018-2019 рр.) й реалізація мистецько-народознавчого проєкту «Формування культурологічної компетентності особистості засобами української обрядовості» (2016-2019 рр.) успішно впроваджувалися в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка.

Основні теоретико-методичні положення й висновки дослідження апробовані на лекційних, практичних і лабораторних заняттях, рекомендовані для використання в навчально-виховному процесі педагогічних закладів вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи. Важливе значення має використання матеріалів дослідження в координації тематики випускових магістерських робіт, у виконанні наукових розвідок студентами в процесі підготовки до участі в звітних науково-практичних конференціях ГНПУ імені Олександра Довженка й факультету початкової освіти, зокрема, а також у змісті індивідуальних завдань для самостійної роботи.

Загалом, результати впровадження окремих аспектів дослідження Гречаник Н.І. засвідчують не лише теоретичне, а й практичне спрямування, що доводить доцільність подальшого їх використання в організації освітнього процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічних ЗВО України.

Апробація дисертаційного дослідження Гречаник Наталії Ігорівни на тему «Система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці» отримала позитивні відгуки, що дозволяє зробити висновок щодо актуальності й доцільності використання його результатів у практичній площині навчально-виховного процесу педагогічних закладів вищої освіти.

Проректор  
із наукової роботи та міжнародних зв'язків



Г. ЛУЦЕНКО



Сумська обласна рада  
 Департамент освіти і науки  
 Сумської обласної державної адміністрації  
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
 СУМСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ  
 ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Сумська область, Сумський район, с. Косівщина, вул. Шкільна, 17а.  
 Адреса для листування: вул. Римського-Корсакова, 5, м. Суми, 40007, тел. /факс (0542) 33-40-67  
 E-mail: [sumy.oippo@gmail.com](mailto:sumy.oippo@gmail.com) Код ЄДРПОУ 02139771

07.05.2020 № 248/01-16

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Гречаник Наталії Ігорівни на тему «Система формування культурологічної  
 компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній  
 підготовці» поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних  
 наук  
 за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

На базі Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти здійснювалося впровадження в освітній процес результатів наукової роботи Гречаник Наталії Ігорівни на тему «Система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці».

Мета апробації результатів дослідження полягала в уточненні сутнісної і змістовної характеристики даного педагогічного явища й експериментальній перевірці дієвості засобів, форм і методів формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

Здійснені Гречаник Н. І. анкетування працівників ЗВО щодо виявлення шляхів вдосконалення змісту культурологічної компетентності майбутніх спеціалістів і з'ясування рівня культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Викладачі навчального закладу й слухачі курсів підвищення кваліфікації за п'ятибальною шкалою визначали відповідно до запропонованих критеріїв (важливість дисципліни для майбутнього фаху; цікавий зміст; науковість, переконливість; змістовність, інформативність; логічність, системність; інтегрований характер; можливість виявити дослідницькі й творчі здібності; вплив на професійний і особистісний розвиток; складність в опануванні змістом дисципліни; якість викладання; використання інформаційно-комунікативних технологій, вплив на формування мовленнєвої культури; формування медіаграмотності) ієрархичну обумовленість навчальних дисциплін культурологічного характеру.

Заслужують на увагу застосовані автором теоретичні положення і сформульовані висновки по вдосконаленню організації культурологічно-орієнтованого середовища з метою ефективного формування досліджуваного

феномена у здобувачів вищої освіти. Розроблені теоретичні й методичні матеріали дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для підвищення ефективності процесу формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

Достатня результативність упровадження матеріалів дисертаційної роботи засвідчує доцільність їх подальшого використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО України.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

Проректор з наукової роботи

Сергій ГРИЦАЙ



... дисертаційного дослідження  
... «Система формування культурологічної  
... учителів початкової школи у професійній  
... майбутнього студента доктора педагогічних  
... наук  
... за спеціальністю 13.03.04 – теорія і методика професійної освіти

На базі Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти здійснювалося упровадження в освітній процес результатів наукової роботи Грещак Наталії Ігорівни за темою «Система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці».

Мета впровадження результатів дослідження полягала в уточненні сутності і змістової характеристики даного педагогічного явища й експериментальній перевірці дієвості зокрема, фахів і методів формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

Здійшли Грещак Н. І. спеціальні вправи з ЗВО щодо виявлення шляхів вдосконалення змісту культурологічної компетентності майбутніх спеціалістів і з'ясування ролі культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Результати дослідження викладу в слухачів курсів підвищення кваліфікації та підготовки спеціалістів викладачів встановлено за запропонованих критеріїв (важливість діяльності для майбутнього фаху; актуальний зміст; науковість, переконливість, достовірність, інформативність, логічність, системність, інтегрований характер; можливість введення дослідницької й творчої здібності; вплив на професійний і особистісний розвиток; складність з опанування змістом дисципліни; якість викладання; використання інформаційно-комунікативних технологій, знань на формування міжособистісної культури; формування медіаграмотності) і створюють обумовленість завчасних дисциплін культурологічного характеру.

Заслугують на увагу застосування автором теоретичні дослідження і сформульовані висновки по вдосконаленню організації культурологічно-орієнтованого середовища з метою ефективного формування досліджуваного