

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Бердянський державний педагогічний університет

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ОЛЕКСЕНКО КАРІНА БОРИСІВНА

УДК 378.091.011.3-051:373.3.091.313](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА**

015 – професійна освіта (за спеціалізаціями)

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

К. Б. Олексенко

Науковий керівник: Кривильова Олена Анатоліївна
доктор педагогічних наук, доцент

Бердянськ – 2023

АНОТАЦІЯ

Олексенко К.Б. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). – Бердянський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України, Бердянськ, 2023.

Зміст анотації

У дисертації:

вперше: теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, яка складається з цільового, методологічного, змістово-процесуального та діагностичного блоків; забезпечує результат, яким є сформована готовність майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; передбачає запровадження оновленого змісту, форм організації освітнього процесу, методів і засобів навчання; реалізується завдяки створенню організаційно-педагогічних умов (забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; оновлення змісту практико-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та спрямованість форм організації освітнього процесу й методів навчання майбутніх учителів початкової школи на формування готовності до проєктування навчального середовища; залучення майбутніх учителів початкової школи до рефлексивної діяльності у процесі формування їхньої готовності до проєктування навчального середовища);

уточнено поняття «готовність майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища» і «формування готовності майбутніх

учителів початкової школи до проєктування навчального середовища», тлумачення яких зорієнтовано на предмет дослідження;

удосконалено зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи завдяки оновленню практико-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки;

подальшого розвитку набули ідеї щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі системного, синергетичного, компетентнісного, задачного, ситуативного та проєктного підходів.

У контексті реалізації державної реформи початкової освіти особливого значення набуває ідея створення навчального середовища, здатного забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Успішність цього процесу позначається на якості навчання здобувачів початкової освіти та результативності професійної діяльності вчителя нового типу, який має вирізнятися холістичним, інноваційним мисленням, цілераціональною поведінкою, дослідницькою активністю, здатністю приймати зважені та конструктивні рішення.

На основі аналізу нормативно-правових документів, психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень визначено сучасні підходи до розуміння сутності проєктування навчального середовища. Проєктування навчального середовища – це важливе професійне завдання майбутніх учителів початкової школи, яке потребує повсякденного розв'язання в умовах реального освітнього процесу. Основними вимогами до проєктування навчального середовища учнів та новітніми орієнтирами в підготовці майбутніх учителів початкової школи до означеної діяльності є:

- підвищення рівня: безпеки (фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної); комфорту (зовнішнього та внутрішнього), якості навчання (форм організації освітнього процесу, методів та засобів навчання, що ґрунтуються на принципах безпечної та дружньої до дитини школи);

- навчальне середовище як об'єкт проєктування відображає взаємозв'язок певних умов організованої, двосторонньої діяльності учителя й учнів,

спрямованої на максимальне засвоєння та усвідомлення навчального матеріалу й подальшого застосування здобутих знань, умінь та навичок на практиці;

- методологічними основами проєктування навчального середовища є: компетентнісний підхід – організація освітнього процесу з метою формування ключових, предметних та життєвих компетентностей; інтегративний підхід – врахування внутрішньо-предметних та міжпредметних зв'язків, максимальне подолання ізольованого викладання навчальних предметів і створення принципово нових навчальних програм; дослідницький підхід – використання дослідницьких форм, методів і засобів навчання; особистісно зорієнтований підхід – спрямування освітнього процесу на інтелектуальний, соціальний та моральний розвиток особистості учня;

- розуміння сучасного уроку як проєкту зі створення реальних умов для інтелектуального, соціального, морального становлення особистостей учнів, що дозволяє досягти високих результатів у навчанні, процес якого будується на трьох базових видах діяльності: вчення (освоєння культурних зразків, наявних знань, концептуальних позицій); практика (вироблення навичок, способів діяльності); дослідження та проєктування (вихід на суб'єктну позиція щодо дійсності).

- чітке структурування взаємодії учасників освітнього процесу, яке сприятиме розвитку самостійності навчальної діяльності учнів: усвідомлення власної ролі у розв'язанні навчальних завдань; наявність мети, мотивації та активності здійснення діяльності; планування майбутньої роботи, виявлення її результатів і усвідомлення шляхів, якими можна здобути нові знання та вміння, виокремити загальні способи дій; контроль за своїми діями, способами їх виконання та оцінювання; бачення важливості освоєного досвіду, знань, умінь, набутих особистісних якостей для досягнення визначеної мети;

- індивідуалізація та дистанційність навчання (під час карантину та війни);

- формування специфічних професійно-важливих якостей майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища: проблемне бачення, креативність, завзятість, терпимість до помилок, толерантність, відкритість, доступність і гнучкість.

Вивчення психолого-педагогічної літератури, зокрема дефініцій «середовище», «навчальне середовище», «освітнє середовище», «готовність», «формування готовності» та їхнє творче переосмислення дозволило сформулювати сутність базових понять дослідження: «формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища» і «готовність майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища».

«Готовність майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища» є стійким станом налаштованості на успішне створення реальних умов для інтелектуального, соціального, морального становлення здобувачів початкової освіти, який ґрунтується на мобілізації потенційних можливостей (мотиваційних, операційно-діяльнісних, когнітивних, емоційно-вольових) та досвіду, з метою отримання очікуваного результату та подальшого особистого розвитку.

Відповідно до предмета дослідження поняття «формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища» сформульовано як комплекс організаційно-педагогічних впливів, здійснюваних в освітньому процесі закладу вищої освіти, за яких здобувачі вищої освіти набувають стійкого стану налаштованості на успішне розв'язання завдань проєктної діяльності в умовах варіативності початкової освіти.

Структурними компонентами готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища є: мотиваційний – сформована пізнавальна потреба в оволодінні проєктною діяльністю, інтерес до процесу створення навчального середовища, стійке прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи; когнітивний – розвинуті властивості інтегративного мислення, які задовольняють вимоги проєктної діяльності, розуміння особливостей навчального середовища та процесу його проєктування; операційно-діяльнісний – уміння створювати навчальне середовище з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу; емоційно-вольовий –

усвідомлення власних емоційно-вольових можливостей, мобілізація сил під час проєктувальної діяльності, відповідальність за прийняття професійних рішень щодо створення навчального середовища.

Вивчення стану досліджуваної проблеми засвідчило, що у змісті теоретичної та практичної підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта передбачено замало практико-орієнтованих завдань, які б сприяли формуванню у них умінь створювати емоційно комфортне навчальне середовище в початковій школі; проєктувати осередки навчання, виховання та розвитку; проводити та аналізувати уроки на основі вимог до змістовного наповнення навчального середовища.

Відповідно до мети, завдань, теоретичного аналізу досліджуваної проблеми розроблено структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, яка складається з чотирьох блоків (цільовий, методологічний, змістово-процесуальний, діагностичний) і спрямована на формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Зміст цільового блоку структурно-функціональної моделі містить мету, яка полягає у формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища. Згідно з метою визначено завдання, які передбачають: 1) стимулювання пізнавальної потреби в оволодінні проєктувальною діяльністю; інтересу до процесу створення навчального середовища; прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи; 2) розвиток властивостей інтегративного мислення, які задовольняють вимоги проєктувальної діяльності; розуміння особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування; 3) формування вмій створювати навчальне середовище з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу; 4) усвідомлення власних емоційно-вольових можливостей; мобілізацію сил під час проєктувальної діяльності;

відповідальність за прийняття професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти.

Методологічний блок відображає підходи та принципи формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища: концептуальні (системний, синергетичний, компетентнісний) і специфічні (задачний, ситуативний, проєктний).

Змістово-процесуальний блок містить три етапи процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища (початковий – адаптації, основний – інтенсифікації, завершальний – ідентифікації), які реалізуються за рахунок оновлення змісту дисциплін циклу професійної та практичної підготовки («Вступ до спеціальності» – 1 курс, «Дидактика» – 2 курс, «Педагогічні технології в початковій освіті» – 3 курс, «Технології дистанційного навчання» – 3 курс, виробнича практика в початковій школі – 4 курс), а також застосування низки форм організації освітнього процесу (теоретичне навчання: проблемна лекція; практико-орієнтоване навчання: практичні, семінарські заняття, виробнича практика; самостійне навчання: самостійна та індивідуальна робота), методів (проблемного навчання, активного/інтерактивного навчання, проєктного навчання) та засобів (наочні: навчально-методичний інструментарій; матеріально-технічні: обладнання навчального й загального призначення для кабінетів початкової школи, мультимедійне обладнання, сучасні універсальні та спеціалізовані інформаційні ресурси та програмні продукти; діагностики й контролю: різнорівневі завдання проєктної діяльності, тести, звіти з практики).

Визначено та схарактеризовано організаційно-педагогічні умови реалізації моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища: забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, що сприяє активізації сукупності зовнішніх і внутрішніх рушійних сил, які спонукають до діяльності та надають їй спрямованості, орієнтованої на досягнення очікуваних результатів; оновлення змісту практико-орієнтованої складової дисциплін циклу

професійної та практичної підготовки та спрямованість форм організації освітнього процесу і методів навчання майбутніх учителів початкової школи на формування готовності до проєктування навчального середовища, що забезпечить розуміння визначених проєктивних завдань, набування знань способів їх розв'язання та засобів досягнення мети; залучення майбутніх учителів початкової школи до рефлексивної діяльності у процесі формування їхньої готовності до проєктування навчального середовища.

На всіх етапах педагогічного експерименту впроваджено систему завдань проєктної діяльності, що складається з трьох груп (навчальні, квазіпрофесійні, навчально-професійні). Основним видом діяльності є перетворювальна – зі створення проєктів за рівнями складності та активності майбутніх фахівців:

- мініпроєкти як розв'язання професійних завдань на основі ситуативної активності здобувачів вищої освіти (навчальна діяльність – лекції та семінари, де здійснюється передача та засвоєння інформації);

- проєкти на основі надситуативної активності, де здобувачі вищої освіти мають самостійно ставити цілі діяльності, активно застосовувати знання з різних дисциплін на практиці, спілкуватися одне з одним тощо (квазіпрофесійна діяльність – ділові ігри, проблемні ситуації, тренінги тощо, де моделюються цілісні фрагменти освітнього процесу, їхній предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст);

- проєкти на основі творчої активності, де здобувачі вищої освіти розв'язують навчальні професійні завдання, проблеми, вступають в міжособистісну взаємодію з учасниками освітнього процесу (навчально-професійна діяльність – науково-дослідницька робота, виробнича практика, підготовка курсових і дипломних робіт).

З переходом від однієї форми діяльності до інших майбутні вчителі початкової школи застосовують навчальну та наукову інформацію на практиці, тим самим опановують реальний професійний досвід з проєктування навчального середовища, отримуючи можливість природного входження в професію.

Аналіз експериментальних даних засвідчив якісні зміни на низькому та середньому рівнях сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, зумовлені зменшенням кількості здобувачів вищої освіти цих категорій впродовж педагогічного експерименту в КГ (на 6,97 % і 6,33 % відповідно) та ЕГ (на 13,92 % і 17,73 % відповідно). Достатній і високий рівні сформованості означеної готовності також продемонстрували позитивні якісні зміни: збільшення кількості здобувачів вищої освіти у КГ (на 10,13 % і 3,17 % відповідно) та ЕГ (на 22,16 % і 9,49 % відповідно).

За всіма параметрами відбулися статистично достовірні зміни рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, що дає підставу зробити висновок про високу дієвість розробленої структурно-функціональної моделі, зокрема запропонованих організаційно-педагогічних умов, форм, методів і засобів. Одержане значення критерію Пірсона $\chi^2_{експ.} > \chi^2_{крит}$ (11,2 > 7,8). Табличне значення t -критерію Стьюдента більше, ніж розрахункове ($t_{табл.}(1,7033) < t_{розрах.}(8,44)$).

Практичне значення дослідження полягає в оновленні змісту практико-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки («Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Педагогічні технології в початковій освіті», «Технології дистанційного навчання», виробничої практики) на основі запропонованої системи завдань проєктної діяльності з метою формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Ключові слова: методологічні підходи, навчальне середовище, організаційно-педагогічні умови, проєктування, професійна підготовка, структурно-функціональна модель, формування готовності, учитель початкової школи.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Kryvylova O., Sosnickaya N., Oleksenko K. Axiological approach to the psychological and pedagogical training of future teachers of the new generation. *Educational Dimension*. 2020. Vol. 55. P. 141–155.

2. Окса М., Олексенко К. Вплив управління навчальним закладом на якість освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2018. №. 20. С. 52–56.

3. Олексенко К. Експериментальна перевірка дієвості структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 1. 2023. С. 325–333.

4. Олексенко К. Б. Експериментальне дослідження підготовки майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: ЛА НАУ, 2022. Вип. 12. С. 87–93.

5. Олексенко К. Б. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2022. Вип. 2. С. 275–284.

6. Олексенко К. Б. Особливості моніторингового дослідження формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища. *Імідж сучасного педагога*. 2023. №. 1 (208). С. 45–50.

Статті у періодичних виданнях, проіндексованих у базах даних Web of Science

7. Kryvylova O., Oleksenko K., Kotelianets N. et al. Influence of the state reform of primary education on the professional training of future teachers: Influencia de la reforma estatal de la educación primaria en la formación profesional de los futuros profesores. *Cuestiones Políticas*. 2022. Vol. 40(75). P. 134–144.

8. Oleksenko K., Khavina I. Essence and structure of the readiness of future primary school teachers to design the learning environment. *Revista De La Universidad Del Zulia*. 2021. Vol. 12(34). P. 398–409.

9. Oleksenko K., Kryvylova O., Kotelianets N., Kotelianets Y., Moskalyk H., Stanichenko O. Design of an educational environment for primary school students in military conditions. *Revista De La Universidad Del Zulia*. 2023. Vol. 14(41). P. 487–495.

Статті у міжнародних виданнях

10. Hlebova N., Oleksenko K., Oleksenko R. et al. Subjunctive aspects of sociological support of the modern teacher formation process in the development context of the new Ukrainian school system. *Linguistics and Culture Review*. 2021. 5(S1). P. 439–450.

11. Kryvylova O., Oleksenko K., Oleksenko R. et al. The acmeological framework for modern higher education as a step towards sustainable development of society. *Linguistics and Culture Review*. 2021. Vol. 5(S3), P. 55–64.

12. Oleksenko K., Kryvylova O., Sosnickaya N. et al. Professional training for primary school teachers on the basis of the task-based approach. *Linguistics and Culture Review*. 2021. Vol. 5(S4). P. 409–418.

13. Кривильова О. А., Сосницька Н. Л., Олексенко К. Б. Учебник как носитель содержания инновационных образовательных систем. *Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos*. 2020. С. 396–402.

14. Олексенко К. Сутність навчального середовища учнів початкової школи у контексті сучасних вимог. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IX (99), Issue: 252, 2021. P. 30–33.

Розділ в монографії

15. Сосницька Н. Л., Кривильова О. А., Олексенко К. Б. Проектування навчального середовища – професійна задача майбутніх учителів початкової школи. *Вища освіта України в контексті цивілізаційних змін та викликів: стан, проблеми, перспективи розвитку*: кол. моногр. / Калінічева Г. І. (кер. авт. кол.,

наук. ред.), Заліток Л. М., Любовець О. М. та ін. ; за заг. ред. Г. І. Калінічевої. Київ : Фенікс. 2020. С. 272–290.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

16. Кривильова О., Сосницька Н., Олексенко К. Проектування навчального середовища здобувачів початкової освіти на основі дослідницького підходу. *Вища освіта України в контексті цивілізаційних змін та викликів: стан, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали Всеукр. дистанційної наук.-практ. конф., м. Київ, 1 жовт. 2020 р. Київ: [Електронне видання], 2020. С. 242–247.

17. Олексенко К. Використання цифрових технологій у проектуванні навчального середовища початкової школи. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Запоріжжя, 29–31 трав. 2023 р. Запоріжжя, 2023. С. 426–429.

18. Олексенко К. Залучення майбутніх учителів початкової школи до педагогічної рефлексії в оволодінні проектною діяльністю. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. м. Запоріжжя, 30 верес. 2022 р. Запоріжжя, 2022. С. 502–505.

19. Олексенко К. Особистісна компетентність як основа професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи. *Цифрова трансформація соціоекономічних, управлінських та освітянських систем сучасного суспільства* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 23–24 лист. 2022 р. Запоріжжя, 2022. С. 537–540.

20. Олексенко К. Проектування навчального середовища як важливий науковий напрямок педагогіки початкової школи. *Managerial, social and technological innovations – the basis of the public good: international scientific-practical conference, Marijampolė ir Kaunas, 30–31 May 2023. Marijampolė ir Kaunas, 2023. P. 58-59.*

21. Олексенко К. Розвиток освітнього простору майбутніх учителів до проектування освітньо-розвивального середовища здобувачів початкової освіти. *Освіта як чинник формування креативних компетентностей в умовах цифрового*

суспільства: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 27–28 лист. Запоріжжя, 2019. С. 126–128.

22. Олексенко К. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища на основі синергетичного підходу. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Мелітополь, 25–27 трав. 2021 р. Мелітополь, 2021. С. 139–143.

23. Олексенко К. Ціннісно-сміслові засади цифровізації як чинник формування нових вимог до компетенцій інноваційно-цифрової освіти. *Формування концепції цифровізації як чинник розвитку креативності особистості та її вплив на розвиток людського й соціального капіталу*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 27–28, 2020 р. Запоріжжя, 2020. С. 193–196.

24. Олексенко К. Б. Освіта в умовах змін, інновацій та викликів. *Університетська освіта і наука: традиції та інновації, UESTI-2021*: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф., м. Харків, 13–14 трав. 2021 р. Харків, 2021. С. 77–78.

25. Олексенко К. Б. Самореалізація творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Мелітополь, 27–29 трав. 2020 р. Мелітополь, 2020. С. 391–393.

26. Олексенко К., Сосницька Н., Кривилева Е. Формирование готовности будущих учителей к созданию развивающей учебной среды. *Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos*: tarptautinė mokslinė–praktinė konferencija, Marijampolė ir Kaunas, Lietuva, 21–22 gegužės 2020 d. Marijampolė ir Kaunas, 2020. P. 67.

ANNOTATION

Oleksenko K.B. Formation of the preparedness of future primary school teachers to design the learning environment. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation for obtaining the scientific degree of the Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy on a specialty 015 Professional education (by specializations). – Berdyansk State Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Berdyansk, 2023. Abstract Overview:

Within this dissertation:

A novel, theoretically grounded, and experimentally validated structural and functional framework for cultivating readiness in prospective elementary school educators to design effective learning environments is introduced. This model encompasses distinct components: the target-oriented, methodological, content-process, and diagnostic blocks.

The dissertation yields the outcome of successfully nurtured preparedness in future elementary school educators, equipping them to adeptly formulate learning environments.

The research incorporates progressive content, novel pedagogical approaches, instructional techniques, and educational tools, ushering in advancements to the learning process.

The conceptual definitions of "readiness of future primary school teachers to design the learning environment" and "formation of preparedness in prospective elementary school educators for crafting learning environments" are meticulously clarified, emphasizing their pertinence to the study's focal point.

The enhancement of the professional training curriculum for aspiring elementary school teachers was accomplished through the revitalization of the practical facets embedded within the subjects encompassing the professional and practical training curriculum.

Furthermore, the concepts underpinning the professional development of prospective elementary school educators were refined and expanded by delving deeper into systemic, synergistic, competence-driven, task-oriented, situational, and creative methodologies.

In the context of the implementation of the state reform of primary education, the idea of creating a learning environment capable of providing a range of opportunities for self-development of all subjects of the educational process is of particular importance. The success of this process affects the quality of learning of primary education students and the effectiveness of the professional activity of a new type of teacher, who should be distinguished by holistic, innovative thinking, goal-oriented behaviour, research activity, and the ability to make informed and constructive decisions.

On the basis of the analysis of normative legal documents, psychological and pedagogical literature and scientific research, modern approaches to understanding the essence of the learning environment are identified. Designing a learning environment is an important professional task for future primary school teachers that requires daily solution in the context of a real educational process. The main requirements for designing the learning environment of students and the latest guidelines for preparing future primary school teachers for this activity are:

- Improving the level of: safety (physical, psychological, informational and social); comfort (external and internal), quality of learning (forms of organisation of the educational process, methods and means of teaching based on the principles of a safe and child-friendly school);

- the learning environment as an object of design reflects the interconnection of certain conditions of organised, bilateral activities of teachers and students aimed at maximising the learning and understanding of educational material and further application of the acquired knowledge, skills and abilities in practice;

- the methodological foundations of designing the learning environment are: competence approach - organisation of the educational process in order to form core, subject and life competences; integrative approach - taking into account intra- and inter-subject connections, maximising the overcoming of isolated teaching of subjects and creating fundamentally new curricula; research approach - use of research forms, methods and means of teaching;

- personality-oriented approach - focusing the educational process on the intellectual, social and moral development of the student's personality;

- understanding of the modern lesson as a project to create real conditions for the intellectual, social, moral development of students' personalities, which allows achieving high results in learning, the implementation being based on three basic activities: learning (mastering cultural patterns, existing knowledge, conceptual positions); practice (developing skills, ways of doing things); research and design (reaching a subjective position in relation to reality).

- clear structuring of the interaction of participants in the educational process, which will contribute to the development of students' independence of learning activities: awareness of their own role in solving educational problems; having a goal, motivation and activity; planning future work, identifying its results and understanding the ways in which new knowledge and skills can be acquired, identifying common ways of doing things; control over their actions, ways of performing and evaluating them; understanding the importance of the experience, knowledge, skills, and personal qualities acquired for the achievement of a specific goal;

- individualisation and distance learning;

- formation of specific professionally important qualities of future primary school teachers to design the learning environment of students: problem vision, creativity, perseverance, tolerance for mistakes, tolerance, openness, accessibility and flexibility.

The study of psychological and pedagogical literature, in particular the definitions of "environment", "learning environment", "educational environment", "readiness", "formation of readiness" and their creative rethinking allowed us to formulate the essence of the basic concepts of the study: "formation of future primary school teachers' readiness to design the learning environment" and "readiness of future primary school teachers to design the learning environment".

The "readiness of future primary school teachers to design the learning environment" is a stable state of attitude towards the successful creation of real conditions for the intellectual, social, moral development of primary education students, based on the mobilisation of potential capabilities (motivational, operational, cognitive,

emotional and volitional) and experience, in order to obtain the expected result and further personal development.

In accordance with the subject of the study, the concept of "forming the readiness of future primary school teachers to design the learning environment" is defined as a set of organisational and pedagogical influences carried out in the educational process of a higher education institution, in which higher education students acquire a stable state of mind to successfully solve the problems of project activities in the context of variability in primary education.

The structural components of future primary school teachers' readiness to design the learning environment are: motivational - formed cognitive need to master project activities, interest in the process of creating a learning environment, a persistent desire to update and enrich knowledge on the problems of primary education development based on the ideas of the Concept of the New Ukrainian School; cognitive - developed properties of integrative thinking that meet the requirements of project activities, understanding of the characteristics of the learning environment of primary education students and the process of its design; operational and activity - the ability to create a learning environment taking into account the variability of primary education and resource support of the educational process; emotional and volitional - awareness of one's own emotional and volitional capabilities, mobilisation of forces during design activities, responsibility for making professional decisions

The study of the state of the research problem has shown that the current strategic guidelines for the professional training of future primary school teachers do not pay enough attention to the implementation of the large-scale education reform "New Ukrainian School". The content of the theoretical and practical training of first-level (bachelor's) higher education specialists in the specialty 013 Primary Education provides for not enough practice-oriented tasks that would help them develop the skills to create an emotionally comfortable educational environment in primary school; design learning, education and development centres; conduct and analyse lessons based on the requirements for the content of the educational environment.

In accordance with the purpose, objectives, theoretical analysis of the problem under the study, a structural and functional model of forming the readiness of future primary school teachers to design the learning environment has been developed, consisting of four blocks (target, methodological, content and procedural, diagnostic) and aimed at forming the readiness of future primary school teachers to design the learning environment.

The content of the target block of the structural and functional model contains the goal of developing the readiness of future primary school teachers to design the learning environment. According to the goal, the tasks are defined, which include: 1) stimulating the cognitive need to master design activities; interest in the process of creating a learning environment; the desire to update and enrich knowledge on the problems of primary education development based on the ideas of the Concept of the New Ukrainian School; 2) developing the properties of integrative thinking that meet the requirements of design activities; understanding the characteristics of the learning environment of primary education students and the process of its design; 3) development of skills to create a learning environment taking into account the variability of primary education and resource support of the educational process; 4) awareness of own emotional and volitional capabilities; mobilisation of forces during design activities; responsibility for making professional decisions on creating a learning environment for primary education students.

The methodological block reflects the approaches and principles of forming the readiness of future primary school teachers to design the learning environment: conceptual (systemic, synergistic, competence) and specific (task, situational, project). The content and procedural block includes three stages of the formation of future primary school teachers' readiness to design the learning environment (initial - adaptation, main - intensification, final - identification), which are implemented by updating the content of the disciplines of the cycle of professional and practical training ("Introduction to the speciality" - 1st year, "Didactics" - 2nd year, "Pedagogical Technologies in Primary Education" - 3rd year, "Distance Learning Technologies" - 3rd year, "Practical Training in Primary School" - 4th year), as well as the use of a number

of forms of organisation of the educational process (theoretical training; practically oriented lecture: problem-based lecture; practically oriented learning: practical, seminar classes, industrial practice; independent learning: independent and individual work), methods (problem-based learning, active/interactive learning, project-based learning) and means (visual: teaching and methodological tools; material and technical: educational and general purpose equipment for primary school classrooms, multimedia equipment, modern universal and specialised information resources and software products; diagnostics and control: multi-level project tasks, tests, practice reports).

The organizational and pedagogical conditions for the implementation of the model of training future primary school teachers to design the learning environment are identified and characterized: ensuring positive motivation of future primary school teachers to design the learning environment, which contributes to the activation of a set of external and internal driving forces that encourage activity and give it a focus aimed at achieving the expected results; updating the content of the practice-oriented component of the disciplines of the cycle of professional and practical training.

At all stages of the pedagogical experiment, a system of project activity tasks consisting of three groups (educational, quasi-professional, educational and professional) was introduced. The main activity is transformative - creating projects according to the levels of complexity and activity of future specialists:

- mini-projects as a solution to professional problems based on the situational activity of higher education students (educational activities - lectures and seminars where information is transferred and assimilated);

- projects based on extra-situational activity, where higher education students have to set their own goals, actively apply their knowledge of various disciplines in practice, communicate with each other, etc. (quasi-professional activities - business games, problem situations, trainings, etc. where integral fragments of the educational process, their subject, technological and social role content are modelled);

- projects based on creative activity, where higher education students solve educational and professional tasks, problems, and engage in interpersonal interaction

with participants in the educational process (educational and professional activities - research work, industrial practice, preparation of term papers and diploma theses).

As they move from one form of activity to another, future primary school teachers apply educational and scientific information in practice, gaining real professional experience in designing the learning environment, and getting the opportunity to naturally enter the profession.

The analysis of the experimental data showed qualitative changes at the low and medium levels of future primary school teachers' readiness to design the learning environment, due to a decrease in the number of higher education students of these categories during the pedagogical experiment in CG (by 6.97% and 6.33%, respectively) and EG (by 13.92% and 17.73%, respectively). Sufficient and high levels of the above readiness were also demonstrated by positive qualitative changes: an increase in the number of higher education students in CG (by 10.13% and 3.17%, respectively) and EG (by 22.16% and 9.49%, respectively).

According to all parameters, there were statistically significant changes in the level of readiness of future primary school teachers to design the learning environment, which leads to the conclusion that the developed structural and functional model, in particular the proposed organisational and pedagogical conditions, forms, methods and means, is highly effective. The obtained value of Pearson's criterion $\chi^2_{\text{Experim.}} > \chi^2_{\text{Criter.}}$ (11.2 > 7.8). The tabular value of the Student's t-test is higher than the calculated one ($t_{\text{tab.}}(1.7033) > t_{\text{calcul.}}(8.44)$).

The practical significance of the study is to update the content of the practice-oriented component of the disciplines of the cycle of professional and practical training ("Introduction to the specialty", "Didactics", "Pedagogical Technologies in Primary Education", "Distance Learning Technologies", and practical training) based on the proposed system of project activities in order to form the readiness of future primary school teachers to design the learning environment.

Keywords: methodological approaches, learning environment, organisational and pedagogical conditions, design, professional training, structural and functional model, readiness formation, primary school teacher.

**LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE THEME OF THE
DISSERTATION**

**Scientific works in which the main scientific results of the dissertation are
published:**

1. Kryvylova, O., Sosnickaya, N., Oleksenko, K. (2020) Axiological approach to the psychological and pedagogical training of future teachers of the new generation. *Educational Dimension. Vol. 55. 141–155.*
2. Oksa, M., Oleksenko, K. (2018). Vplyv upravlinnja navchalnym zakladom na jakistj osvity. *Naukovyj visnyk Melitopoljsjkogho derzhavnogho pedaghoghichnogho universytetu imeni Boghdana Khmeljnyckogho. Serija: Pedaghoghika – Scientific Bulletin of Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University. Series: pedagogy, 20, 52–56* [in Ukrainian].
3. Oleksenko, K. (2023). Eksperymentaljna perevirka dijevosti strukturno-funktionalnoji modeli formuvannja ghotovnosti majbutnikh uchyteliv pochatkovoji shkoly do projektuvannja navchaljnogho seredovyshha. *Naukovi zapysky Berdjansjkogho derzhavnogho pedaghoghichnogho universytetu. Serija: Pedaghoghichni nauky – Scientific notes of Berdyan State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences, issue 1, 325–333* [in Ukrainian].
4. Oleksenko, K. B. (2022). Eksperymentaljne doslidzhennja pidghotovky majbutnikh uchyteliv pochatkovoji shkoly do projektuvannja navchaljnogho seredovyshha. *Naukovyj visnyk Ljotnoji akademiji. Serija: Pedaghoghichni nauky – Scientific notes of the Flight Academy. Series: pedagogical sciences, issue 12, 87–93* [in Ukrainian].
5. Oleksenko, K. B. (2022). Orghanizacijno-pedaghoghichni umovy formuvannja ghotovnosti majbutnikh uchyteliv pochatkovoji shkoly do projektuvannja navchaljnogho seredovyshha. *Naukovi zapysky Berdjansjkogho derzhavnogho pedaghoghichnogho universytetu. Serija: Pedaghoghichni nauky – Scientific notes of Berdyan State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences, issue 2, 275–284* [in Ukrainian].

6. Oleksenko, K. B. (2023). Osoblyvosti monitoryngovogho doslidzhennja formuvannja ghotovnosti majbutnikh uchyteliv pochatkovoji shkoly do projektuvannja navchaljnogho seredovyshha. *Imidzh suchasnogho pedaghogha – The image of a modern teacher, 1 (208), 45–50* [in Ukrainian].

7. Kryvylova, O., Oleksenko, K., Kotelianets, N. et al. (2022). Influence of the state reform of primary education on the professional training of future teachers: Influencia de la reforma estatal de la educación primaria en la formación profesional de los futuros profesores. *Cuestiones Políticas. Vol. 40(75), 134–144*.

8. Oleksenko, K., Khavina, I. (2021). Essence and structure of the readiness of future primary school teachers to design the learning environment. *Revista De La Universidad Del Zulia. Vol. 12(34). 398–409*.

9. Oleksenko, K., Kryvylova, O., Kotelianets, N. et al. (2023). Design of an educational environment for primary school students in military conditions. *Revista De La Universidad Del Zulia. Vol. 14(41). 487–495*.

10. Hlebova, N., Oleksenko, K., Oleksenko, R. et al. (2021). Subjunctive aspects of sociological support of the modern teacher formation process in the development context of the new Ukrainian school system. *Linguistics and Culture Review. Vol. 5(S1). 439–450*.

11. Kryvylova, O., Oleksenko, K., Oleksenko, R. et al. (2021). The aqmeological framework for modern higher education as a step towards sustainable development of society. *Linguistics and Culture Review. Vol. 5(S3), 55–64*.

12. Oleksenko, K., Kryvylova, O., Sosnickaya, N. et al. (2021). Professional training for primary school teachers on the basis of the task-based approach. *Linguistics and Culture Review. Vol. 5(S4). 409–418*.

13. Krivilova, O. A., Sosnicka, N. L., Oleksenko, K. B. (2020). Uchebnik kak nositel sodержaniya innovacionnyh obrazovatelnyh sistem. *Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvo. 396–402*.

14. Oleksenko, K. (2021). Sutnistj navchaljnogho seredovyshha uchniv pochatkovoji shkoly u konteksti suchasnykh vymogh. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IX (99), issue 252, 30–33* [in Ukrainian].

15. Sosnycjka, N. L., Kryvylyjova, O. A., Oleksenko, K. B. (2020). Projektuvannja navchaljnogho seredovyshha – profesijna zadacha majbutnikh uchyteliv pochatkovoji shkoly. *Vyshha osvita Ukrainy v konteksti cyvilizacijnykh zmin ta vyklykiv: stan, problemy, perspektyvy rozvytku – Higher education of Ukraine in the context of civilizational changes and challenges: state, problems, development prospects*. Gh. I. Kalinichevoji (Ed.). Kyjiv: Feniks, 272–290 [in Ukrainian].

Scientific works certifying the approval of the dissertation materials:

16. Kryvylyjova, O., Sosnycjka, N., Oleksenko, K. (2020). Proektuvannja navchaljnogho seredovyshha zdobuvachiv pochatkovoji osvity na osnovi doslidnyckogho pidkhodu. *Vyshha osvita Ukrainy v konteksti cyvilizacijnykh zmin ta vyklykiv: stan, problemy, perspektyvy rozvytku*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Kyjiv, 242–247 [in Ukrainian].

17. Oleksenko, K. (2023). Vykorystannja cyfrovych tekhnologhij u projektuvanni navchaljnogho seredovyshha pochatkovoji shkoly. *Rozvytok suchasnoji nauky ta osvity: realiji, problemy jakosti, innovaciji*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Zaporizhzhja, 426–429 [in Ukrainian].

18. Oleksenko, K. (2022). Zaluchennja majbutnikh uchyteliv pochatkovoji shkoly do pedagoghichnoji refleksiji v ovolodinni projektnoju dijajlnistju. *Rozvytok suchasnoji nauky ta osvity: realiji, problemy jakosti, innovaciji*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Zaporizhzhja, 502–505 [in Ukrainian].

19. Oleksenko, K. (2022). Osobystisna kompetentnistj jak osnova profesijnoji dijajlnosti majbutnikh uchyteliv pochatkovoji shkoly. *Cyfrova transformacija socioekonomichnykh, upravlinsjkykh ta osvitjansjkykh system suchasnogho suspiljstva* : proceedings of the Scientific and Practical Conference. Zaporizhzhja, 537–540 [in Ukrainian].

20. Oleksenko, K. (2023). Proektuvannja navchaljnogho seredovyshha jak vazhlyvyj naukovyj naprjamok pedagoghiky pochatkovoji shkoly. *Managerial, social and technological innovations – the basis of the public good*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Marijampolè ir Kaunas, 58–59 [in Ukrainian].

21. Oleksenko, K. (2019). Rozvytok osvitnjogho prostoru majbutnikh uchyteliv do proektuvannja osvitnjo-rozvyvaljnogho seredovyshha zdobuvachiv pochatkovoji osvity. *Osvita jak chynnyk formuvannja kreatyvnykh kompetentnostej v umovakh cyfrovogho suspiljstva*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Zaporizhzhja, 126–128 [in Ukrainian].

22. Oleksenko, K. (2021). Formuvannja ghotovnosti majbutnikh uchyteliv pochatkovoji shkoly do projektuvannja navchaljnogho seredovyshha na osnovi synerghetychnogho pidkhodu. *Rozvytok suchasnoji nauky ta osvity: realiji, problemy jakosti, innovaciji*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Melitopolj, 139–143 [in Ukrainian].

23. Oleksenko, K. (2020). Cinnisno-smyslovi zasady cyfrovizaciji jak chynnyk formuvannja novykh vymogh do kompetencij innovacijno-cyfrovoji osvity. *Formuvannja koncepciji cyfrovizaciji jak chynnyk rozvytku kreatyvnosti osobystosti ta jiji vplyv na rozvytok ljudskogho j socialjnogho kapitalu*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Zaporizhzhja, 193–196 [in Ukrainian].

24. Oleksenko, K. B. (2021). Osvita v umovakh zmin, innovacij ta vyklykiv. *Universytetsjka osvita i nauka: tradyciji ta innovaciji, UESTI-2021*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Kharkiv, 77–78 [in Ukrainian].

25. Oleksenko, K. B. (2020). Samorealizacija tvorchogho potencialu majbutnikh uchyteliv pochatkovoji shkoly. *Rozvytok suchasnoji nauky ta osvity: realiji, problemy jakosti, innovaciji*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Melitopolj, 391–393 [in Ukrainian].

26. Oleksenko, K., Sosnicka, N., Krivileva, E. (2020). Formirovanie gotovnosti budushih uchitelej k sozdaniyu razvivayushej uchebnoj sredy. *Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos*: tarptautinė mokslinė–praktinė konferencija. Marijampolė ir Kaunas, 67.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	26
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	34
1.1. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища як наукова проблема.....	34
1.2. Сутність і структура готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища в інноваційному контексті.....	65
1.3. Методологічні підходи формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.....	78
Висновки до розділу 1.....	95
РОЗДІЛ 2. ОБГРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	100
2.1. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.....	100
2.2. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.....	132
Висновки до розділу 2.....	151
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДІЄВОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	155
3.1. Організація та проведення експериментального дослідження дієвості структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.....	155
3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження з оцінки дієвості структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.....	189
Висновки до розділу 3.....	202
ВИСНОВКИ.....	205
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	209
ДОДАТКИ.....	234

ВСТУП

Актуальність теми. Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, зокрема початкової, що зумовлено, по-перше, тенденціями її розвитку, започаткованими в Указі Президента про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [166], Педагогічній Конституції Європи (2013) [147], Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (2015) [170]; по-друге, низкою наказів МОН України та державних нормативно-правових документів, у яких задекларовано вимоги до освітнього процесу початкової школи, професійно-педагогічної діяльності та особистості вчителя нової генерації – Законах України «Про вищу освіту» (2014) [157] та «Про освіту» (2017) [168], Концепції Нової української школи (2017) [171], Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) [161], Державному стандарті початкової освіти (2018) [160], професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020) [164]. В останньому, зокрема, задекларовано перелік трудових функцій учителя початкових класів, однією з яких є участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища.

Ключовою реформою Міністерства освіти і науки України є Нова українська школа, головна мета якої – виховати інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини. Основні засади реформи шкільної освіти та орієнтовний графік її впровадження викладено в Концепції Нової української школи [171]. Реформування розпочалося з ухвалення нового закону «Про освіту» [168] та затвердження Державного стандарту початкової освіти [160].

Так, Державний стандарт початкової освіти (2018) [160] передбачає, що вчителі мають працювати згідно з іншими підходами, як-то орієнтація на учня та педагогіка партнерства. Замість запам'ятовування фактів і понять учні набуватимуть компетентностей, заснованих з урахуванням рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових

компетентностей освіти впродовж життя [169]. Спільними для всіх компетентностей є так звані наскрізні вміння, серед яких, зокрема, вміння ухвалювати рішення та розв'язувати проблеми. Так завдяки впровадженню інтегрованого та проєктного навчання учні вивчають явища з точки зору різних наук і вчаться розв'язувати реальні проблеми за допомогою знань з різних дисциплін.

Окрім того, реформа початкової освіти стосується зміщення уваги на користь освітнього середовища, яке насамперед передбачає зміну ставлення до дитини: повага, увага до неї та прагнення знайти оптимальний спосіб для її ефективного навчання.

Створення освітнього середовища передусім залежить від учителя, тому один з головних принципів Нової української школи – умотивований учитель. Для того, щоб навчати по-новому, вчитель повинен отримати свободу дій – обирати навчальні матеріали, імпровізувати та експериментувати. Цю свободу дає новий закон «Про освіту». Міністерство освіти і науки пропонує типові навчальні програми, проте будь-який учитель чи авторська група може доповнювати їх або створювати свої. Учитель тепер обмежений лише Державним стандартом початкової освіти, де окреслено результати: що мають знати та вміти учні, закінчивши певний етап навчання. Натомість, як досягти цих результатів, учитель визначатиме сам [119].

Отже, у контексті реалізації державної реформи початкової освіти особливого значення набуває ідея створення навчального середовища, здатного забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Успішність цього позначатиметься на якості навчання здобувачів початкової освіти та результативності професійної діяльності вчителя нового типу, який має вирізнятися холістичним, інноваційним мисленням, цілераціональною поведінкою, дослідницькою активністю, здатністю ухвалювати зважені та конструктивні рішення.

Узагальнення основних положень наукових праць з питань підготовки майбутніх учителів початкової школи дали підстави визначити напрями, які мають

вагоме значення для нашого дослідження, зокрема щодо особливостей організації освітнього процесу в початковій школі в умовах її варіативності (О. Антонова [42], Н. Бібік [117; 120], Я. Гаєвець [28], О. Дубасенюк [40; 41; 42], Л. Коваль [64; 65], О. Савченко [185; 186], С. Скворцова [195; 196; 197], Л. Хоружа [221; 222] та інші); моделювання сучасного уроку в початковій школі (Н. Бахмат [243], В. Бондар [9], О. Будник [14], О. Комар [71], Л. Красюк [81], О. Мірошниченко [111], М. Нестеренко [115], О. Писарчук [151], Л. Петухова [150], О. Савченко [185; 186], О. Стрілець [206] та інші); підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності (В. Андрієвська [1; 2], О. Будник [14], А. Варениченко [17], Ж. Вихрестенко [21; 22], Л. Дзюба-Шпурик [37; 38], М. Ковальчук [66; 67], А. Ковінько [68; 69], І. Коновальчук [72], Л. Корольова [74; 75], О. Красовська [79; 80], М. Марко [98; 99], О. Марущак [103], І. Мозуль [112], К. Петрик [148; 149], К. Фомін [217; 218], Л. Чередник [228], Ю. Шалівська [230; 231], О. Шквир [236] та інші).

Проте формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища в контексті ідей Нової української школи потребує подальшого вивчення.

З огляду на результати аналізу нормативно-правових документів, науково-педагогічної літератури, сучасної освітньої практики з підготовки майбутніх учителів початкової школи і тенденцій її розвитку встановлено суперечності, що виникли між:

- потребою закладів загальної середньої освіти в учителях, здатних до проектування навчального середовища в умовах Нової української школи, та можливостями педагогічних закладів вищої освіти в забезпеченні формування цієї готовності майбутніх учителів;

- новітніми вимогами забезпечення формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища і сучасним станом професійної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічних закладів вищої освіти;

- необхідністю створення структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища та наявними теоретико-методичними ресурсами.

Отже, науково-практичні потреби в розв'язанні виявлених суперечностей, актуальність порушеної проблеми та недостатня її розробленість зумовили вибір теми дисертації: **«Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану Бердянського державного педагогічного університету в межах комплексної теми кафедри початкової освіти на 2021-2025 рр. «Підготовка майбутніх учителів в умовах варіативності початкової освіти» (держреєстраційний № 0121U110223).

Тему дисертації затверджено вченою радою Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного (протокол № 3 від 29.10.2019 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 1 від 28.01.2020 р.).

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи.

Предмет дослідження – зміст, форми і методи формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити дієвість структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

1. На основі аналізу сучасної теорії та практики з'ясувати сутність базових понять дослідження та розглянути особливості формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

2. Визначити структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

3. Схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

4. Теоретично обґрунтувати й розробити структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища й виокремити організаційно-педагогічні умови її реалізації.

5. Експериментально перевірити дієвість структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Для досягнення мети, розв'язання завдань використано сукупність взаємопов'язаних **методів дослідження**: *теоретичних*: аналіз (системний, проблемно-цільовий, нормативно-порівняльний, контент-аналіз навчальних планів і робочих програм, підручників, методичних рекомендацій тощо) – для виявлення стану теорії та практики підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема до проєктування навчального середовища; узагальнення і систематизація науково-теоретичних положень – для уточнення сутності основних наукових понять, істотних для розробки проблеми дослідження; моделювання – для розробки й теоретичного обґрунтування структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; *емпіричних*: діагностика (анкетування, тестування, аналіз продуктів діяльності та спостереження за навчальною діяльністю здобувачів вищої освіти) – для оцінки рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; педагогічний експеримент – для перевірки дієвості структурно-функціональної моделі формування майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; статистичні методи (кількісна та якісна обробка даних, графічне подання результатів) – для відстеження динаміки рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища та встановлення наукової достовірності отриманих результатів дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів полягатиме в тому, що:

вперше: теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, яка складається з цільового, методологічного, змістово-процесуального та діагностичного блоків; забезпечує результат, яким є сформована готовність майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; передбачає запровадження оновленого змісту, форм організації освітнього процесу, методів і засобів навчання; реалізується завдяки створенню організаційно-педагогічних умов (забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; оновлення змісту практико-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та спрямованість форм організації освітнього процесу й методів навчання майбутніх учителів початкової школи на формування готовності до проєктування навчального середовища; залучення майбутніх учителів початкової школи до рефлексивної діяльності у процесі формування їхньої готовності до проєктування навчального середовища);

уточнено поняття «готовність майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища» і «формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища», тлумачення яких зорієнтовано на предмет дослідження;

удосконалено зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи завдяки оновленню практико-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки;

подальшого розвитку набули ідеї щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі системного, синергетичного, компетентнісного, задачного, ситуативного та проєктного підходів.

Практичне значення дослідження полягає в оновленні змісту практико-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки («Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Педагогічні технології в початковій

освіті», «Технології дистанційного навчання», виробнича практика) на основі запропонованої системи завдань проєктної діяльності з метою формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Матеріали дослідження впроваджено в освітній процес Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 64-01/281 від 17.08.2023 р.), Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 54-н від 21.08.2023 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-15/395 від 29.08.2023 р.), Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 193/1 від 13.01.2023 р.).

Матеріали дослідження можуть бути використані для професійної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта.

Апробація матеріалів дисертації. Основні положення та результати дослідження доповідалися й обговорювалися на науково-практичних конференціях: *міжнародних*: «Освіта як чинник формування креативних компетентностей в умовах цифрового суспільства» (Україна, Запоріжжя, 2019), «Формування концепції цифровізації як чинник розвитку креативності особистості та її вплив на розвиток людського й соціального капіталу» (Україна, Запоріжжя, 2020), «Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos» (Литва, Каунас, 2020), «Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації» (Україна, Мелітополь, 2021), «Університетська освіта і наука: традиції та інновації, UESTI-2021» (Україна, Харків, 2021), «Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації» (Україна, Запоріжжя, 2022), «Цифрова трансформація соціоекономічних, управлінських та освітянських систем сучасного суспільства» (Україна, Запоріжжя, 2022), «Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації» (Україна, Запоріжжя, 2023), «Managerial, social and technological innovations – the basis of the public good» (Литва, Каунас, 2023); *всеукраїнських*: «Вища освіта України в контексті

цивілізаційних змін та викликів: стан, проблеми, перспективи розвитку» (Україна, Київ, 2020).

Публікації. Основні теоретичні положення й висновки дисертації відображено в 26 публікаціях автора, з них: 6 статей у наукових фахових виданнях України з психолого-педагогічних наук, 3 статті у періодичних виданнях, проіндексованих у базах даних Web of Science, 5 статей у зарубіжних виданнях, 1 розділ у монографії, 11 тез доповідей у матеріалах конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (256 найменувань, з них 14 – іноземними мовами) і додатків (5 на 82 сторінках). Загальний обсяг дисертації становить 325 сторінки друкованого тексту, основний зміст викладено на 173 сторінках. Роботу ілюстровано 33 таблицями та 17 рисунками.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

1.1. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища як наукова проблема

Визначення основних теоретичних положень предмета наукового дослідження потребує, по-перше, аналізу базових і похідних понять у філософському, психологічному та педагогічному вимірах; по-друге, виокремлення основних вимог до проєктування навчального середовища в контексті Нової Української Школи та новітніх орієнтирів до професійної підготовки здобувачів вищої освіти; по-третє, визначення сутності готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища та методологічних підходів її формування.

Зауважимо, що поняття «середовище» в загальному значенні має низку трактувань (див. додаток Б). У дослідженні ми будемо виходити із розуміння середовища як сукупності наявних і спеціально створених об'єктивних умов, що взаємодіють із суб'єктами середовища, впливають на них і активізують їхню діяльність.

У психолого-педагогічній літературі поняття «середовище» тлумачиться відповідно до загальновизнаних у сучасній науці освітніх моделей (див. додаток Б), як-то: частина соціокультурного простору; елемент соціуму; зона взаємодії педагогічних систем окремих елементів чи суб'єктів освітніх процесів; системне утворення, пронизане специфічними, характерними саме для нього взаємодіями; цілеспрямована, організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система прямих і непрямих взаємодій учасників освітнього процесу заради реалізації визначених психолого-педагогічних установок; сукупність соціокультурних, психолого-педагогічних, організаційних та інших спеціально організованих у закладі освіти умов, у результаті взаємодії яких

відбувається становлення особистості здобувачів освіти та інші. Більшість вітчизняних і зарубіжних науковців (М. Братко [11], Н. Гонтаревська [30], Л. Жадан [46], Л. Карпова [58], О. Макагон [93], М. Матвієнко [106], Н. Моїсеєнко [113], Т. Осадченко [141], О. Писарчук [151], О. Соколюк [201], Є. Співаковська [204], З. Шевців [233], О. Ярошинська [242] та інші) розглядає середовище в освіті як частину життєвого, соціального середовища людини, яка виявляється в сукупності всіх освітніх факторів (природних, матеріальних ресурсів, комунікативної міжособистісної взаємодії), що безпосередньо або опосередковано впливають на особистість у процесах навчання, виховання та розвитку; є певним виховним простором, у якому здійснюється розвиток особистості.

Науковці Ю. Шапран та О. Шапран диференціюють типологію середовищ в освіті згідно з такими ознаками: упровадження нововведень (традиційне і творчо-інноваційне); види діяльності (ігрове, навчальне, професійне, комунікативне); особливості оточення (природне, соціальне, інформаційно-освітнє, віртуальне); специфіка впливу на особистість (здоров'язбережувальне, розвивальне, виховне, рефлексивне). Вони можуть інтегруватися, що призводить до посилення їхнього впливу на розвиток особистості [232, с. 8]. Характерними особливостями середовища є: цілісність, системність, єдність, варіативність, структурованість, організованість, гнучкість, комунікативність, наповненість подіями, культуровідповідність, відкритість, стійкість, діалогічність, функціональність, адаптивність і здатність до самоорганізації та саморозвитку [13, с. 20].

Середовище в освіті розглядається на трьох взаємопов'язаних і взаємозумовлених рівнях: мегасередовище (освітня політика країни, система неперервної освіти, офіційні засоби інформації), макросередовище (регіональні особливості, традиції та специфіка закладу освіти й освітнього процесу) і мікросередовище (навчальні класи, стилі взаємодії, технології, підручники тощо) [143; 237]. Для початкової школи основну роль відіграє мікросередовище – клас, у якому навчаються здобувачі освіти. Воно створюється вчителем разом з учнями та батьками, виходячи з їхніх потреб та інтересів, спираючись на концептуальні засади Нової української школи. Саме через найближчу систему впливів

здобувачі початкової освіти сприймають інші площинні шаблі освітнього середовища як соціокультурного феномену.

Місією сучасної початкової школи є різнобічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя в демократичному суспільстві. Формула Нової української школи складається з дев'яти ключових компонентів, одним з яких є сучасне освітнє середовище, яке має забезпечувати необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян та батьків.

Зважаючи на складну структуру процесу освіти, вважатимемо, що освітнє середовище як система включає в себе навчальне, виховне та розвивальне середовище, процеси яких є наскрізними та взаємозалежними [94; 143; 58; 77].

Навчальне середовище розглядається як простір навчання і більш широко – як простір навчального містечка. Воно містить усі навчальні середовища, у яких працюють учні й учителі і які мають важливий вплив на процеси викладання й навчання. Навчальне середовище може охоплювати також фізичне середовище. Тобто, навчальне середовище є складником певної системи взаємопідпорядкованих середовищ, якій властиві ознаки певної ієрархічності [48], це штучно побудована система, структура і складники якої створюють необхідні умови для досягнення цілей освітнього процесу [7].

Отже, відносно предмету нашого дослідження навчальне середовище – це домінуюча складова освітнього середовища, в якому створюються умови для набуття здобувачами початкової освіти знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, виходячи з їхніх пізнавальних потреб та інтересів.

Загалом структура навчального середовища визначає його внутрішню організацію, взаємозв'язок і взаємозалежність між його елементами, які, з одного боку, є атрибутами чи аспектами розгляду, що визначають змістовну й матеріальну наповненість, а з іншого – ресурсами, що залучаються до діяльності

учасників освітнього процесу, набувають при цьому ознак засобів навчання і виховання [7]. Проєктування навчального середовища для учнів початкової школи потребує визначення його основних компонентів і зв'язків між ними. До складу середовища науковці відносять різні компоненти (див. додаток Б), серед яких виокремлюємо: *соціальний* (суб'єкти освітнього процесу, зв'язки та взаємини між ними), *інформаційно-змістовий* (навчальні програми, нормативно-правові документи), *організаційно-діяльнісний* (форми організації освітнього процесу, методи та форми навчання), *просторово-предметний* (матеріально-технічна база, інноваційна інфраструктура), які утворюють систему умов і впливів на особистість в освітньому процесі початкової школи.

Вважаємо, що рівень комфортності навчального середовища підвищується за рахунок упровадження в освітній процес початкової школи особистісно зорієнтованої моделі навчання, принципу дитиноцентризму та педагогіки партнерства. Майбутні вчителі початкової школи мають враховувати, що найціннішим результатом початкової освіти в особистісному вимірі є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це – учні, які вміють вчитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянами України.

Нині суспільний запит спрямований на школу, яка є не тільки місцем, де дітей навчають, а, насамперед, простором для їхнього повноцінного розвитку, осередком успішних, креативних і щасливих людей. Такий орієнтований освітній заклад можливий лише в атмосфері фізичного комфорту, сприятливого соціального та психологічного клімату, що підтримує особистість, яка розвивається, вчасно реагує на її потреби та з повагою ставиться до її особливостей.

Означені орієнтири ґрунтуються на ідеях забезпечення прав, свобод та інтересів дітей, представлені, зокрема, в концепції програми «Школа доброзичливого ставлення до дитини» («Child-friendly schools») Міжнародної організації ЮНІСЕФ як стандарту якості в галузі базової освіти, що

впроваджується в різних країнах світу. Автори концепції наголошують на школі нового формату, у якій дітям надається право навчатися відповідно до їхніх індивідуальних здібностей у сприятливому середовищі.

Останнім часом усе більше уваги приділяється ідеям безпечної і дружньої до учнів школи в контексті реформи Нової української школи (Н. Бойчук, Т. Воронцова, В. Пономаренко, О. Сакович, Т. Цюман та інші) як місця, у якому діти й дорослі почуваються безпечно і комфортно, яке дарує дітям особливе відчуття єдності, дає точку опертя й можливість проявити себе, вселяє надію і породжує впевненість у майбутньому [154]. Наразі в Україні створена концептуальна рамка безпечної і дружньої до дитини школи (БДДШ) – система ідей, інструментів і ресурсів, яка враховує важливі чинники організації шкільного життя, містить індикатори і зручні інструменти для системного планування, моніторингу та оцінки заходів, спрямованих на підвищення рівня безпеки, комфорту, якості навчання й самоврядування закладу освіти.

Однією з основних вимог до навчального середовища є його безпечність, у якому наявні безпечні умови навчання та праці, комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків, немає будь-яких проявів насильства та є достатні ресурси для їх запобігання, а також дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу [224].

Важливим складником системи формування нового змісту освіти є чітке бачення результатів педагогічного партнерства «учень – вчитель», в основі якого відповідні цінності, зазначені в Концепції Нової української школи, що, своєю чергою, рекомендовані Європейським парламентом та Радою Європи і містять 24 риси й чесноти, що їх визнали пріоритетними понад 50 країн світу, серед яких: креативність, цікавість, критичне мислення, любов до навчання, мудрість, відвага, наполегливість, чесність, енергійність, любов, доброта, соціальний і емоційний інтелект, співпраця, справедливість, лідерство, вміння пробачати, скромність, розсудливість, самоконтроль, поцінування краси, вдячність, оптимізм, гумор і віра [171].

Навчання – індивідуальний процес, який багато в чому залежить від мотивації учня. Виникненню мотивації можуть сприяти фізичне середовище, у якому відбувається навчання, допомога вчителя, спільна діяльність із ровесниками та гарне самопочуття, а отже учителю належить ключова роль у досягненні очікуваних результатів освітнього процесу. Спеціально створене навчальне середовище – це важлива особливість моделей шкіл, доброзичливих до дитини, і вчителі початкової школи мають бути добре підготовлені до такого виду діяльності.

Отже, *показниками соціального конструкту навчального середовища початкової школи* є якість міжособистісних стосунків (довіра, доброзичливість, схвалення, толерантність); захищеність (відсутність насильства в усіх його видах та формах); комфортність (емоції, почуття та домінуючі переживання); задоволеність (задоволення потреб у допомозі та підтримці, збереженні та підвищенні самооцінки, пізнанні та діяльності, розвитку здібностей і можливостей) у взаємодії учасників освітнього процесу.

Специфіка роботи вчителя початкової школи полягає в тому, що він працює в умовах багатопредметності й має володіти здатністю до інтеграції та реалізації предметних знань як основи змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти: мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформативної, соціальної, і здоров'язберезувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної.

Проблема міжпредметної інтеграції є одним із чинників змін в початковій освіті, що зумовило скорочення переліку предметів, орієнтацію на формування ключових і предметних компетентностей, цінностей, урахування потреб і можливостей учнів. Тобто, реформування сучасної освіти передбачає подолання ізольованого викладання навчальних предметів і створення принципово нових навчальних програм, де освітній процес доцільно орієнтувати на розвивально-продуктивний інтегративний підхід. Так, основою навчальних програм є укладені в логічній послідовності очікувані результати навчання, передбачені Типовою освітньою програмою для тих освітніх галузей, які підлягають повній або

частковій інтеграції в рамках конкретного предмета. Моделювання навчальної діяльності здійснюється відповідно до проблемних запитань, які розкривають теми, передбачені програмою.

У сучасній початковій школі узвичаїлася міжпредметна інтеграція, що здійснюється різними шляхами: створення інтегрованих курсів – навчальних предметів, які інтегрують знання кількох освітніх галузей; упровадження навчальних проєктів; організація тематичних днів і тижнів; проведення інтегрованих і бінарних уроків; проведення уроків з міжпредметними зв'язками, що потребує проєктування певного навчального середовища.

Структурування змісту початкової освіти згідно з освітніми галузями та представленні його інтегровано в предметах вивчення, визначених навчальним планом, забезпечує умови для формування в молодших школярів цілісної картини світу, здатності сприймати предмети/об'єкти і явища. Інтеграція змісту та видів діяльності різних освітніх галузей відбувається навколо тем і проблемних питань природничого та соціокультурного змісту. Наприклад, математичні та мовні вміння при цьому відіграють інструментальну роль і є засобами розв'язання проблемних питань/ситуацій, пізнання світу, фіксації результатів досліджень. Досвід математичної діяльності застосовується у вивченні інших предметів (освітніх галузей) шляхом використання учнями математичних методів чи інших засобів для пізнання дійсності; організації та виконання міжпредметних навчальних проєктів, мінідосліджень тощо. Оскільки математика є «універсальною» наукою, що розкриває сутність різних освітніх спрямувань/галузей, забезпечує інтегрований підхід при ознайомленні з певним математичним поняттям на реальних прикладах з життя, з об'єктами, що нас оточують, то для реалізації вимог освітньої математичної галузі типової програми, досягнення учнями очікуваних результатів навчання важливо систематично використовувати внутрішньопредметні і міжпредметні зв'язки, практично-дійову інтеграцію з темами, розділами інших освітніх галузей і пропонованими темами навчальних тижнів. Інтеграція має бути природною, логічною, дидактично і практично виправданою. Так, завдання освітньої

математичної галузі реалізуються через вивчення окремого навчального предмета «Математика» та включення програмового змісту з математики в інтегрований курс «Я досліджую світ», в інші освітні галузі як інструмент дослідження, порівняння, передбачення, обчислення, пізнання об'єктів за певними величинами, обґрунтування, опис подій в історичному ракурсі, залежностей між предметами/об'єктами природи, всесвіту тощо.

Отже, *показниками інформаційно-змістового конструкту навчального середовища початкової школи* є інтеграція змісту, що дозволяє встановлювати зв'язок між дисциплінами та спиратися на знання та навички з кількох предметних галузей.

Ключовими в навчальному середовищі початкової школи є форми організації освітнього процесу, методи та засоби навчання здобувачів початкової освіти, що ґрунтуються на принципах безпечної та дружньої до дитини школи. Освітній процес будується з урахуванням не лише вікових особливостей молодших школярів, а й специфіки індивідуального розвитку їхнього організму, фізіологічних і психічних процесів; спрямовується на розвиток навичок і вмінь у всіх сферах навчання; забезпечується навчальним планом і програмами відповідно до віку та індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу; допускає різні стилі навчання; підтримує активне навчання і критичне мислення; знайомить учнів з інформаційними технологіями; розвиває навчання життєвих навичок із професійними, компетентними і вмотивованими вчителями [154]. Одним із важливих чинників для розвитку самовизначення й самоактуалізації здобувачів початкової освіти є забезпечення можливості здійснювати вибір у класі (наприклад, вибір навчальних матеріалів, підходу до розв'язання проблеми, місця за столом, де вони хочуть працювати та ін.) і, відповідно, ухвалювати самостійні рішення, усвідомлюючи при цьому їхні наслідки. Під час класних занять молодші школярі – активні учасники навчальної діяльності: вони спостерігають, досліджують, слухають, міркують, ставлять запитання та доходять розуміння.

Майбутні вчителі початкової школи при проєктуванні навчального середовища мають враховувати мету та завдання першого та другого циклів підготовки учнів початкової школи. Перший цикл початкової освіти (1–2 клас) спрямовано на адаптацію учнів до шкільного життя, а саме: навчальні завдання і час на їхнє виконання мають визначатися відповідно до (із урахуванням) індивідуальних особливостей школярів; навчальний матеріал можна інтегрувати в змісті споріднених предметів або вводити до складу предметів у вигляді модулів; обсяг домашніх завдань обмежено; навчання організовується через діяльність, ігровими методами як у класі, так і поза його межами; учитель має свободу вибору (створення) навчальних програм у межах стандарту освіти; запроваджується описове формувальне оцінювання, без традиційних оцінок; найважливіше завдання вчителя – підтримувати в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання.

У другому циклі початкової освіти в учнів формується почуття відповідальності й самостійність. У процесі навчання мають використовуватися методи, які вчать робити самостійний вибір, пов'язувати вивчене з практичним життям, враховують індивідуальність учня; запроваджується предметне навчання; частина предметів передбачатиме оцінювання.

Основною формою організації освітнього процесу початкової школи є урок, але варто зазначити, що рівноправною з уроком формою організації освітнього процесу в початковій школі стає заняття, яке не має чітко визначених часових норм і відповідної структури, де учні мають можливість вільно рухатися в приміщенні класу та поза ним, без обмежень з боку вчителя за власним бажанням використовувати ресурси навчальних осередків [117]. У Державному стандарті початкової освіти акцентовано на створенні навчального середовища, яке стимулює самостійне навчання за рахунок моделювання таких ситуацій, які дають змогу дитині планувати та організовувати власну навчальну діяльність, ухвалювати рішення і відповідати за них [160]. Сучасний урок має особливості, які необхідно враховувати майбутнім учителям початкової школи при проєктуванні навчального середовища, а саме: зорієнтованість на формування

особистості учня; організація навчально-пізнавальної діяльності учнів, де учитель виступає як помічник і консультант та організовує діяльність учнів із пошуку інформації, узагальнення способів дії; активна мотивація діяльності учнів; застосування знань і вмінь у процесі розв'язання їхньої творчої дослідницької діяльності, розкривати в цьому можливість реалізації навчальних завдань на всіх етапах уроку займає центральне місце, у результаті чого відбувається мовби злиття різних етапів і функцій уроку, їхній синтез, спрямований на активізацію навчального процесу; переважне застосування групової або індивідуальної форми роботи учнів; спілкування між учнями у процесі навчальної роботи; проведення міжпредметних уроків; використання методів дослідницького та проблемного навчання; зв'язок уроку з такими формами організації навчання, як екскурсії, польові практикуми, робота на екологічній стежці, у мікрозаповіднику; делегування учням частини функцій учителя: перевірка та оцінювання знань і вмінь, консультування, елементи планування роботи та інше. Критеріями сучасного уроку є: можливість самореалізації учня; відкриття нового; створення навчальної продукції; розвиток компетентностей.

Усі учні початкової школи гідні навчатися в середовищі, де забезпечені їхні базові потреби та потреби в навчанні. У такому навчальному середовищі є баланс між навчальними видами діяльності як ініційованими вчителем, так і запропонованими самими дітьми. Учні мають можливість робити власний вибір, розвивати нові й удосконалювати наявні практичні навички, здобувати нові знання, зміцнювати своє позитивне ставлення до інших.

У кожному навчальному предметі, реально чи потенційно, формуються ключові та предметні компетентності, які дають можливість стати успішним у заданих галузях. Компетентнісний підхід змінює цілі й спрямування шкільного навчання: від передавання знань і вмінь предметного змісту до виховання розвинутої особистості із сформованими життєвими компетентностями (від здатності розв'язувати проблеми, що виникають у пізнанні й поясненні явищ дійсності, до проблем життєвого самовизначення). Компетентнісний підхід – ключова ознака презентації змісту, процесу і результатів навчання в

міжпредметній інтеграції (зокрема, зміст природничої, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, технологічної, інформатичної освітніх галузей у другому класі об'єднуються, утворюючи інтегрований курс «Я досліджую світ»). Це передбачає не лише достатній обсяг інформації про об'єкт пізнання, його якість, але й забезпечення дослідницької активності учнів у вияві причино-наслідкових зв'язків; віддавання переваги знанням, які можна здобути самостійно, застосовувати набутий досвід у нових ситуаціях.

У контексті проєктування навчального середовища (стосовно впровадження міжпредметного інтегрованого навчання) у майбутніх учителів початкової школи виникає головне питання – це зв'язки між навчальними предметами (освітніми галузями). Розв'язання означеного питання передбачає певний алгоритм дій, тобто пошук відповідей на низку запитань: 1) Яка частина навчального матеріалу одного предмета буде пов'язана з навчальним матеріалом з іншого предмета? 2) Із якою метою? 3) Яким способом? 4) У якій формі? 5) Як будуть використовуватися базові знання учнів з окремих навчальних предметів для усвідомлення та розв'язання міждисциплінарних проблем? 6) Як сформулювати взаємозв'язки між навчальними предметами (освітніми галузями)?

Зважаючи на те, що реалізація компетентнісного підходу передбачає перехід від традиційних форм передавання знань до інноваційних освітніх технологій, майбутні вчителі початкової школи при проєктуванні навчального середовища повинні розв'язувати низку завдань: підвищення рівня мотивації учнів; використання суб'єктивного досвіду, набутого учнями; ефективно і творче застосування здобутих знань і досвіду на практиці; формування в учнів навичок здобувати, осмислювати та використовувати інформацію з різних джерел; підвищення рівня самоосвітньої і творчої активності учнів; створення умов для інтенсифікації освітнього процесу; наявність контролю, самоконтролю та взаємоконтролю за процесом навчання; формування моральних цінностей особистості; розвиток соціальних та комунікативних здібностей учнів; створення ситуації успіху.

Особистісний поступ молодших школярів забезпечується на основі формування цілісного образу світу в процесі засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює систему інтегрованих знань про природу й суспільство, світоглядних орієнтацій, формування інформатичної, технологічної й інших ключових компетентностей, необхідних для життя та продовження навчання, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності та соціальної практики, способи дослідницької поведінки, які характеризують здатність учнів розв'язувати практичні задачі.

Чільне місце в реалізації інтегрованих курсів відводиться творчим завданням, які передбачають застосування знань у незнайомій ситуації, включають вправи з елементами пошукової й дослідницької діяльності. Широко мають застосовуватися завдання, спрямовані на формування навичок самостійної роботи учнів з інформацією, засвоєння норм етичного, естетичного, морального ставлення людини до природи.

Важливо також враховувати, що пізнавальна сторона навчальної діяльності часто істотно збіднюється через прив'язку навчання до безпосереднього досвіду учня. Цей досвід часто дуже обмежений, фрагментарний, погано структурований, а тому його складно використовувати як відправний пункт визначення завдань і орієнтирів навчальної роботи.

Саме тому при проектуванні навчального середовища варто використовувати дослідницькі форми, методи та засоби навчання. Головна особливість дослідного навчання – активізувати навчальну роботу учнів, надавши їй дослідницький, творчий характер, і, тим самим, передати учням ініціативу в організації своєї пізнавальної діяльності.

Вже з другого класу значну увагу треба приділяти дослідницькому методу навчання, який передбачає організацію процесу здобуття нових знань. Принципова відмінність дослідження полягає в тому, що воно не передбачає створення будь-якого заздалегідь планованого об'єкта. Дослідження – це процес пошуку невідомого, нових знань. Уміння проводити самостійні дослідження,

осягнення істини легко прищеплюються і переносяться в подальшому на всі види діяльності, якщо вчитель створює для цього певні умови.

До основних принципів організації дослідницького навчання можна віднести такі: орієнтації на пізнавальні інтереси учнів; свободи вибору й відповідальності за власне навчання; освоєння знань в єдності зі способами їх здобуття; опори на розвиток умінь самостійного пошуку інформації; поєднання продуктивних і репродуктивних методів навчання; формування уявлень про динамічність знання та про дослідження як стиль життя.

Роль учителя в дослідному навчанні істотно відрізняється від тієї, що відводиться йому в навчанні традиційному, що будується на основі переважного використання репродуктивних методів. Майбутній вчитель початкової школи, підготовлений до розв'язання завдань дослідницького навчання, повинен мати характеристики та специфічні вміння, як-от: володіти надчутливістю до проблем, бути здатним бачити дивовижне в повсякденному та вміти знаходити і ставити перед учнями реальні навчально-дослідницькі завдання в зрозумілій для дітей формі; вміти захопити учнів дидактично цінною проблемою, зробивши її проблемою самих дітей; бути здатним до виконання функцій координатора й партнера в дослідницькому пошуку; бути терпимим до помилок учнів, пропонувати свою допомогу або адресувати до потрібних джерел інформації тільки в тих випадках, коли учень починає відчувати безнадійність свого пошуку; організовувати заходи для проведення спостережень, експериментів і різноманітних «польових» досліджень; надавати можливість для регулярних звітів робочих груп та обміну думками під час відкритих загальних обговорень; заохочувати і всіляко розвивати критичне ставлення до дослідницьких процедур; вміти стимулювати пропозиції щодо поліпшення роботи і висунення нових, оригінальних напрямків дослідження; уважно стежити за динамікою дитячих інтересів до досліджуваної проблеми та вміти закінчити проведення досліджень і роботу з обговорення та впровадження рішень у практику до появи в дітей ознак втрати інтересу до проблеми; бути гнучким, і при збереженні високої мотивації дозволяти окремим учням продовжувати працювати над проблемою на

добровільних засадах, поки інші учні вишукують шляхи підходу до нової проблеми.

Освітня траєкторія учня в цілому будується на основі трьох базових видів діяльності: 1) вчення (освоєння культурних зразків, наявних знань, концептуальних позицій); 2) практика (вироблення навичок, способів діяльності); 3) дослідження та проєктування (вихід на суб'єктну позиція щодо дійсності).

Ці три складові освітнього процесу мають бути максимально інтегровані. Становлення суб'єктності учня відбувається за такими етапами: потреба в самостійності дій («Я хочу сам»); самостійне володіння нормою дії («Я можу сам»); здатність визначати мету діяльності й регламентувати норму дії («Я дію сам»); усвідомлення культурних і особистісних смислів власної діяльності («Я розумію, навіщо я дію»); творення нових реалій діяльності і способів дії («Я реалізую себе в діяльності для інших»).

Отже, при проєктуванні навчального середовища майбутнім учителям початкової школи необхідно враховувати, що основна інтенція суб'єктності на початковому етапі розвивається в межах переходу від «Я хочу сам» до «Я можу сам». На цьому етапі розвитку суб'єктності виділяються такі значущі аспекти: пошук балансу між репродуктивними і продуктивними видами діяльності; розвиток навчальних навичок і способів самостійного здобуття знань; тренування окремих видів здібностей, які є значущими для розвитку різних видів самостійної діяльності; локальні в часі конкретно-предметні продуктивні форми діяльності; розвиток критичного ставлення до дійсності і власної діяльності.

Для того, щоб вивести учня на наступний етап розвитку суб'єктності («Я дію сам»), потрібне створення регулярних освітніх ситуацій, в яких від учня очікується прояв самостійного визначення мети конкретної діяльності та пошуків шляхів її досягнення. Наступний етап у розвитку суб'єктності («Я розумію, навіщо я дію») вимагає виведення учня на метарівень осмислення своєї діяльності, цінності її результатів. Кінцевою метою освіти є виведення учня на вищий рівень розвитку суб'єктності («Я реалізую себе в діяльності для інших»), однак це орієнтир розвитку, який неможливо вимагати як обов'язкову реалізацію

від кожного, оскільки це рівень творчості, а творчість не розгортається за заданою нормою діяльності, бо це завжди вихід за межі заданого.

Основним завданням учителя є організація освітнього процесу, спрямованого на досягнення учнями цілей освітньої програми, проєктування та реалізація його. Щоб цього досягти, майбутній учитель початкової школи має володіти методикою проєктування уроку.

Основними у проєктуванні навчального процесу є такі позиції: орієнтація на досягнення очікуваних результатів; організація вчителем навчальної діяльності на основі системно-діяльнісного підходу; різнобічність системи оцінювання (самооцінки учнями) процесу і результатів освітнього процесу (навчальної діяльності); індивідуальний підхід до здобувачів освіти.

Проєкт уроку можна подати у формі послідовного виконання таких завдань (Т. Гільберг, С. Тарнавська, Н. Павич) [29]:

1. Вибір типової освітньої програми, згідно з якою будете розроблятися проєкт уроку, ознайомлення з її особливостями та особливостями навчально-методичного комплексу, за яким працює клас.

2. Вибір теми уроку в календарно-тематичному плануванні або шкільному підручнику, детальне ознайомлення з його змістовим наповненням. Коригування теми та її формулювання як проблеми (ідеї, сюжету), цікавої та мотивуючої для учнів.

3. Визначення місця обраної теми в загальній структурі курсу та з'ясування зв'язків з матеріалом, який вивчався до і буде вивчатися після. Отриману інформацію можна врахувати у визначенні завдань уроку, змісті запитань на етапі актуалізації знань (засновану на рівнях сформованості знань: уявлення, поняття чи закономірності).

4. Формулювання цілей у вигляді результатів навчання, виражених у діях учнів: знає..., розуміє..., виконує..., застосовує правило... тощо, які становлять відображення трьох основних груп освітніх результатів (загальних, конкретних (предметних), особистісних).

5. Складання переліку матеріально-технічних засобів (обладнання), які використовуватимуться на уроці.

6. Вибір способів і засобів досягнення цілей, наближених до сучасного освітнього стандарту.

7. Визначення змісту уроку та його структури. Важливими елементами кожного уроку є: доведення цілей уроку до учнів, планування й робота за планом, практична робота із засвоєним матеріалом, елементи оцінки (самооцінки). Крім предметних знань, умінь, навичок і ставлень, у зміст за можливості вводяться: моделювання, класифікація, виявлення причинно-наслідкових зв'язків тощо. Також, за можливості, у зміст уроку бажано вводити елементи, спрямовані на: встановлення міжпредметних зв'язків; стимулювання пізнавального інтересу (формулювання проблемних запитань, проведення дослідів, експериментів, зв'язок із життям тощо); розвиток інформаційних (завдання на самостійний пошук інформації) і комунікативних (робота в парах, групах та інше) умінь. Усе це дозволить учителю розв'язувати на уроці в початковій школі головне завдання – формування самостійної навчальної діяльності молодших школярів (навчити дитину вчитися).

Отже, *показниками організаційно-діяльнісного конструкту навчального середовища* початкової школи є забезпечення комплексу можливостей для саморозвитку учнів. Проектування навчального середовища здобувачів початкової освіти передбачає розробку алгоритму дій учителя з досягнення результатів освітнього процесу, що пов'язуємо з діями щодо проектування змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання та розвитку на основі принципів Нової української школи. Зокрема, акцентуємо на інтегративному підході до розвитку здатності молодших школярів здійснювати дослідницьку діяльність. Дослідницька діяльність учнів початкової школи – освітня технологія, де головним засобом є навчальне дослідження, у процесі якого передбачається виконання молодшими школярами (під керівництвом учителя) дослідницьких навчальних завдань з невідомим заздалегідь рішенням, спрямованих на створення уявлень про об'єкт або явище навколишнього світу. Дослідницька діяльність

формує активну, самостійну й ініціативну позицію здобувачів початкової освіти; розвиває загальнонавчальні вміння та навички: дослідницькі, рефлексивні, самооцінювальні та ін.; формує не просто вміння, а компетенції, тобто вміння, безпосередньо пов'язані з досвідом їх застосування у практичній діяльності; формує здатність орієнтуватися в інформаційному просторі; інтегрує знання з різних галузей наук; розвиває вміння критично мислити; реалізує принцип навчання упродовж життя. Умовами формування дослідницьких умінь є: цілеспрямованість і систематичність (робота з розвитку дослідницьких умінь повинна проходити в класі постійно як в урочній, так і позаурочній діяльності); умотивованість (важливо допомагати молодшим школярам бачити сенс їхньої творчої дослідницької діяльності, розкривати в цьому можливість реалізації власних талантів і здібностей, спосіб саморозвитку та самовдосконалення); творче середовище (вчитель має сприяти створенню творчої робочої атмосфери, підтримувати інтерес до дослідницької роботи); психологічний комфорт (заохочувати творчі прояви здобувачів початкової освіти, прагнення до творчого пошуку; не пригнічувати бажання, прагнення, творчі ідеї молодших школярів, а підтримувати і спрямовувати їх); судження («Ти зробив неправильно», «Ти робиш не те (не так)» блокують бажання працювати, рухатися далі; кожному учневі необхідно дати можливість відчувати свої сили, повірити в себе); особистість вчителя початкової школи (для розвитку творчих здібностей, до яких відносяться і дослідні, потрібен творчо працюючий вчитель, який прагне до створення творчої робочої обстановки і володіє певними знаннями і підготовкою для ведення занять щодо дослідницької діяльності); урахування вікових особливостей (оскільки йдеться про учнів молодшого шкільного віку, питання про врахування їхніх психологічних особливостей дуже важливе; навчання дослідницьких умінь треба здійснювати на доступному для дитячого сприйняття рівні, а дослідження мають бути посильними, цікавими й корисними).

Новою українською школою передбачено зміни фізичного просторово-предметного оточення, програм та засобів навчання [171], зокрема: урізноманітнення варіантів організації навчального простору в класі; широке

використання нових ІТ-технологій та мультимедійних засобів навчання; оновлення лабораторної бази для вивчення предметів природничо-математичного циклу; створення освітньої онлайн-платформи з навчальними й методичними матеріалами; забезпечення різних форм навчання через організацію доступу до сучасних лабораторій, наукових музеїв, обсерваторій, відкритих навчальних курсів та інших ресурсів; уведення до структури школи сучасної бібліотеки.

Простір класу має поділятися на багатофункціональні автономні осередки (навчально-пізнавальної діяльності; художньо-творчої діяльності; гри; куточок живої природи для проведення дослідів і спостережень; відпочинку та інші), що надають учням можливість об'єднуватися, формувати групи за інтересами. Такі осередки умовно виокремлюються завдяки пересувним перегородкам, відкритим полицям; за допомогою візуальних ефектів, наприклад, використання різних матеріалів покриття підлоги, текстури або кольору стін; за рахунок змін в освітленні або висоті стелі чи підлоги. Такі розділові, чітко визначені кордони сприяють соціальній взаємодії, стимулюють дослідницьку поведінку.

З метою реалізації ідеї інтегрованого навчання Міністерство освіти і науки України розробило рекомендації щодо облаштування нового освітнього простору в Новій українській школі, які передбачають 8 навчальних осередків: 1) навчально-пізнавальної діяльності (з партами/столами); 2) змінні тематичні осередки (дошки/фліп-чарти/стенди для діаграм з ключовими ідеями); 3) гри (настільні ігри, інвентар для рухливих ігор); 4) художньо-творчої діяльності (полички для зберігання приладдя та стенд для змінної виставки дитячих робіт); 5) куточок живої природи для проведення дослідів (пророщування зерна, спостереження та догляд за рослинами, акваріум); 6) відпочинку (з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м'яким покриттям); 7) дитяча класна бібліотека; 8) осередок вчителя (стіл, стілець, комп'ютер, полиці/ящики, шафи для зберігання дидактичного матеріалу тощо).

Отже, показниками просторово-предметного конструкту навчального середовища початкової школи є багатофункціональність та інноваційність у забезпеченні пізнавальних потреб здобувачів освіти.

Згідно з реалізацією ідей Концепції Нової української школи вчитель початкової школи виступає дизайнером навчального середовища. Чинний Державний стандарт початкової освіти [160], регламентуючи свободу педагогічних спільнот у виборі шляхів навчання, виховання і розвитку школярів, надає можливість вибору та створення власного навчального забезпечення освітнього процесу. Вимоги до його якості доповнюються показниками, що передбачають: реалізацію ідеї інтеграції, дослідницький підхід до формування вмій, конструювання знань, а не їх відтворення, організацію пошуку інформації з різних джерел, розвиток критичного мислення, творчості тощо.

Вимоги до сучасного навчального середовища потребують новітніх орієнтирів до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, які спроможні організувати освітній процес, пріоритетною основою якого є спрямованість на особистість молодшого школяра. Повний перелік компетентностей, суголосних професійним функціям, якими повинен володіти вчитель початкової школи, відображено в Професійному стандарті на професію «Вчитель початкової школи» [164]. Аналіз зазначеного документа дає підстави стверджувати, що новий учитель початкової школи – це компетентна особистість, здатна до поліфункційної діяльності в сучасних умовах.

До переліку трудових функцій учителів початкової школи віднесено участь останніх в організації безпечного та здорового освітнього середовища. Реалізація означеної функції забезпечується, зокрема, проєктувальною компетентністю – здатністю проєктувати осередки навчання, виховання і розвитку учнів. Тобто, вчителі початкової школи повинні *знати* вимоги до змістового наповнення освітнього середовища, перелік обладнання, необхідного для забезпечення викладання навчальних предметів (інтегрованих курсів), їх інтеграції; *вміти* розміщувати та використовувати дидактичні матеріали та обладнання в навчальному приміщенні з урахуванням їхньої актуальності, доцільності, функційності, естетичної привабливості, а також індивідуальних освітніх потреб учнів; використовувати фізичний, інформаційний простори навчальних та інших приміщень закладу освіти як освітній ресурс; проєктувати осередки навчання,

виховання й розвитку в навчальному приміщенні (на території закладу освіти) спільно з учнями, зважаючи на їхні вікові особливості, інтереси та потреби [164].

Відповідно до кваліфікаційних категорій педагогічних працівників посилюються вимоги до рівня сформованості проєктувальної компетентності, а саме: спеціаліст – організовує освітнє середовище безпечно та з урахуванням індивідуальних особливостей та освітніх потреб учнів; спеціаліст другої категорії – створює в навчальному приміщенні (на території закладу освіти) осередки навчання, виховання і розвитку учнів відповідно до їхніх індивідуальних потреб; спеціаліст першої категорії – організовує динамічне освітнє середовище, сприятливе для кожного учня, відповідно до різних видів активності на навчальних заняттях; спеціаліст вищої категорії – моделює освітнє середовище з урахуванням необхідності рівного доступу учнів до матеріалів, пристроїв, обладнання, рівної участі в освітньому процесі [164].

Визначимося з іншими позиціями щодо того, яким повинен бути новий учитель. Так, у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року відображено кілька підходів щодо цього: 1) коуч, фасилітатор, тьютор, модератор в індивідуальній освітній траєкторії дитини (загальна позиція); 2) людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка фахово його викладає (позиція батьків); 3) сучасний, креативний учитель, який насамперед розуміє дітей (позиція учнів). Проте фундаментальним є положення, що новий учитель – це вмотивований, який зможе стати агентом змін [171].

Необхідною умовою набуття майбутніми вчителями початкової школи професійної компетентності є належний рівень розвитку в них загальних і фахових компетентностей. Складником фахової компетентності є педагогічна як здатність до проєктування, організації, оцінювання, рефлексії та коригування освітнього процесу в початковій ланці освіти. Особливе значення в реалізації педагогічної компетентності має її проєктувальний конструкт, що полягає у здатності й готовності здійснювати цілеспрямовану послідовність дій щодо синтезу систем або окремих їх складових, розробку документації, яка необхідна

для втілення та використання об'єктів і процесів; уміння проєктувати, конструювати й моделювати педагогічні ситуації.

Презентуючи методичну компетентність, дослідниця С. Скворцова виокремлює зміст проєктувально-моделювального компоненту, який вчена подає як здатність учителя до проєктування освітнього процесу протягом навчального року (планування системи уроків) і створення окремих уроків відповідно до сучасних вимог. Цей складник методичної компетентності передбачає оволодіння здобувачами вищої освіти знаннями про структуру тематично-календарного планування, уроків різних типів і вміннями їх реалізовувати в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів початкової освіти [197].

На формуванні проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи як важливого складника методичної компетентності, сформованість якого забезпечує продуктивну діяльність педагога з моделювання сучасного уроку в умовах варіативності початкової освіти наголошує дослідниця М. Нестеренко [115].

Загалом, залежно від предмета дослідження, науковці (Г. Іванюк [54], О. Коберник [63], О. Кошіль [78], А. Цимбалару [223], О. Ярошинська [241] та інші) по-різному трактують поняття «педагогічне проєктування» (див. додаток Б), зокрема, як провідний регулятор всієї системи дій учителя протягом всього періоду його діяльності, яка має випереджальний характер і виступає у двох формах – передбачення (прогнозування, антиципації) і цілепокладання, що дає можливість керувати процесом в умовах динамічного середовища [208].

Однією з основних ідей, що відображає сутність поняття «педагогічне проєктування», є його прагматична спрямованість на результат, який буде отримано в процесі розв'язання проблеми та можливість застосування цього результату в освітній діяльності [78, с. 42-43]. Результатом проєктування є проєкт, який трактуємо як «завершений цикл продуктивної діяльності, спрямованої на отримання об'єктивно нового або суб'єктивно нового результату» [83].

Основними функціями проєктування як процесу осмислення й побудови на практиці якісно нового педагогічного об'єкта є: аналітична – прийти до нового

стану середовища можна, осмисливши наявне, відповівши на запитання: «Що не влаштовує, є гальмом, що потребує вдосконалення?» (педагогічний аналіз відбувається не тільки на етапі створення моделі проєкту, а й на практичному, коли в процесі реалізації проєкту аналізується набуття нового вигляду); прогностична – під час проєктування вибудовуються бажані педагогічні результати, більш ефективні порівняно з наявними (загалом, прогнозування лежить в основі проєктування, оскільки основним його прогнозом, результатом є новий стан, якість об'єкта); конструктивна – під час проєктування планується діяльність і досягаються бажані результати [242, с. 104].

Теорія та практика проєктування навчального середовища знайшла своє відображення в працях зарубіжних вчених: Seymour Papert – американський вчений-педагог, автор концепції побудови навчальних середовищ на основі психології пізнання дітьми світу; David H. Jonassen – професор педагогіки та психології в Університеті Флориди, який працює в галузі проєктування навчальних середовищ, активного навчання та інтелектуальних інструментів; John Dewey – американський філософ і педагог, автор теорії проєктної педагогіки та активного навчання; Marc Prensky – американський автор і консультант з питань технологій у навчанні, який пропагує використання ігор та інтерактивних середовищ у навчанні; Elliot Soloway – професор комп'ютерних наук та освіти в Університеті Мічигану, який працює в галузі проєктування навчальних середовищ та розробки програмного забезпечення для навчання; Allan Collins – професор психології та освіти в Університеті Нью-Йорка, автор теорії когнітивного навчання та інтелектуальних середовищ для навчання; Chris Dede – професор технологій навчання та інновацій в Гарвардському університеті, який працює в галузі проєктування та використання віртуальних та розширених навчальних середовищ. Ці автори розробляють концепції, моделі та технології, які використовуються для проєктування навчальних середовищ, що забезпечують якісну, ефективну та цікаву освіту [128].

Існує безліч зарубіжних концепцій проєктування навчального середовища, зокрема: 1) модель «21 століття» – це концепція, спрямована на підготовку учнів

до роботи в епоху цифрових технологій, яка покладається на чотири основні компетенції: критичне мислення, комунікації, співпрацю та творчість; 2) модель «змішаного навчання» – підхід, який поєднує в собі традиційні методи навчання з використанням технологій: учні можуть вивчати матеріал в режимі онлайн або офлайн, навчальні матеріали підбираються під кожного учня окремо; 3) модель «проектної освіти» – підхід, який ставить учнів у центр освітнього процесу та пропонує їм виконання реальних проєктів, що сприяє розвитку критичного мислення, комунікаційних та цифрових навичок; 4) модель «спільного навчання» – підхід, спрямований на співпрацю учнів і вчителів в освітньому процесі; учні взаємодіють одне з одним та з вчителями, виконуючи спільні проєкти та взаємодіючи у групах; 5) модель «персоналізованого навчання» – підхід, який ставить учнів у центр освітнього процесу та пропонує їм індивідуальний підхід до навчання; учні вивчають матеріал згідно своїх потреб та темпу навчання, що сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу [128].

Проектування навчального середовища спрямоване на розв'язання трьох стратегічних завдань, зокрема, на організацію умов і можливостей для ефективного розвитку й саморозвитку особистості; створення умов і визначення пріоритетів для навчальної, самоосвітньої діяльності учня, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії; організацію умов і можливостей для формування життєвої компетентності вихованця [187, с. 232–233].

Проектування освітнього процесу, як зазначає О. Ярошинська, – компонент професійної діяльності педагога, який передбачає педагогічні дії, що визначають подальшу освітню взаємодію і ґрунтуються на усвідомленні мети діяльності, способів, прийомів, методів та форм її здійснення. Об'єкт педагогічного проектування – системи різного рівня та характеру або їхні структурні компоненти, які досліджуються лише у взаємозв'язку з системою. Результатом педагогічного проектування стає освітній проєкт, функціональна специфіка якого залежить від певних умов: стану середовища, особливостей суб'єктів, які займаються конкретним проєктом, функціональних зв'язків між елементами проєкту, можливостей його застосування, очікуваних результатів [242, с. 97–99].

Вважаємо, що навчальне середовище як об'єкт проєктування відображає взаємозв'язок певних умов організованої, двосторонньої діяльності вчителя та учнів, спрямованої на максимальне засвоєння й усвідомлення навчального матеріалу і подальшого застосування здобутих знань, умінь і навичок на практиці.

Проблема проєктування навчального середовища учнів початкової школи набула особливого значення з початком пандемії COVID-19, що стало поштовхом до швидких і ефективних перетворень у системі початкової освіти України, зокрема вдосконалення цифрових технологій та впровадження нових підходів до організації освітнього процесу. Актуальність використання таких підходів набрала обертів з кінця лютого 2022 року, коли вся країна опинилася у стані воєнного конфлікту. З огляду на наявну загрозу життю і здоров'ю учасників освітнього процесу, Міністерство освіти і науки України постійно акцентує на створенні безпечного освітнього середовища, що можливо забезпечити завдяки індивідуалізації та дистанційності навчання [167].

Водночас, дослідження, проведене Державною службою якості освіти спільно з проєктом «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe) показало, що освітній процес в умовах дистанційного навчання недостатньо гнучкий та обмежений у видах діяльності. Так, дистанційне навчання негативно вплинуло на результати навчання учнів, про що свідчать опитування вчителів початкової школи, особливо це стосується математики (51% – село, 42% – місто) та іноземної мови (56% – село, 33% – місто) [210]. Серед чинників, які негативно впливають на результати навчання учнів початкової школи в умовах дистанційного навчання, вчителі насамперед називають: брак живого спілкування; невміння дітей самостійно вчитися; нестачу повноцінних дистанційних курсів на платформах шкіл [50]. Окрім того, багато здобувачів початкової освіти опинились у складних умовах, які унеможливають не тільки очну форму навчання, а й навіть дистанційну в синхронному режимі.

Отже, підготовка вчителів початкової школи до проєктування навчального середовища потребує негайного реагування на змінні фактори впливу в умовах воєнного часу.

Нами було здійснено аналіз законодавчих і нормативно-правових документів для виокремлення основних чинників негативного впливу на освітній процес початкової школи в контексті воєнного стану та засобів їх подолання; аналіз психолого-педагогічної літератури для визначення особливостей проєктування навчального середовища з урахуванням наявних навчальних, виховних і розвивальних бар'єрів в умовах воєнного часу.

Загалом організація якісного дистанційного навчання потребує доступу до Інтернету; технічного забезпечення (комп'ютер, планшет, смартфон тощо) всіх учнів та учителів початкової школи; достатнього рівня володіння вчителями різноманітними технологіями дистанційного навчання і, обов'язково, – безпечних умов проживання всіх учасників освітнього процесу.

На території України наразі переважає практика змішаного навчання в поєднанні очної форми з дистанційною на основі принципу багатомодельності реалізації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Популярною є *ротаційна модель*, суть якої полягає в так званій «ротації» учнів у школі та різновидів їхньої діяльності, коли частину матеріалів учні опрацьовують самостійно, а в класі обговорюють дискусійні питання, консультуються з учителем або вивчають наступну частину матеріалу. Окрім того, використовується *гнучка модель*, коли учні працюють за індивідуально налаштованим розкладом переважно онлайн, а вчитель є інструктором, який координує їхню діяльність та консультує; *особистісно орієнтована модель* передбачає навчання згідно з індивідуальними освітніми траєкторіями (учні навчаються очно, а паралельно працюють із зовнішніми електронними ресурсами, онлайн-курсами), що є ефективним для поглибленого вивчення деяких предметів; *модель збагаченого віртуального середовища*, коли основну роботу проводять в режимі онлайн за дистанційними курсами, але водночас учень може відвідувати певні уроки (якщо ця модель застосовується індивідуально) або ж для учнів усього класу проводяться певні уроки (наприклад, на початку та наприкінці вивчення теми, для захисту проєктів, обговорення певних тем) та інші [50].

Заклади загальної середньої освіти, незалежно від обраної форми навчання, продовжують реалізувати ті освітні програми, які були обрані й затверджені ними на початку навчального року. Для тимчасово переміщених учнів, які навчалися за освітніми програмами, відмінними від тієї, яку реалізують у закладі освіти, у тому числі працювали за іншими підручниками, учитель адаптує навчальний матеріал з урахуванням того, що вже опановано учнем. З метою індивідуалізації навчання учитель у зручний для нього і методично доцільний спосіб визначає готовність учня до подальшого опанування освітньої програми.

Для розв'язання проблеми забезпечення тимчасово переміщених учнів підручниками використовуються електронні версії чинних підручників для учнів 1–4 класів, доступ до яких є відкритим. Ураховуючи, що в умовах воєнного часу Інтернет може працювати нестабільно, електронні версії підручників можна завантажити на носій інформації [167].

Дистанційне навчання вчитель може здійснювати в синхронному й асинхронному режимах з використанням електронних освітніх платформ (Google Workspace, Google Classroom, Нові Знання, HUMAN.UA) і комунікаційних онлайн сервісів та інструментів (Zoom, Skype, Team, базові сервіси Google: Gmail, Календар, Meet, Jamboard, Chat, Hangouts, YouTube та інші).

Варто зазначити, що обумовлені фактори, з якими стикнулося українське суспільство, сприяло організації Міністерством освіти і науки України за підтримки Google Україна безоплатного навчання в межах програми «Google Digital Tools for Education / Цифрові інструменти Google для освіти». Метою програми є розширення можливостей використання цифрових інструментів для організації дистанційного навчання та підвищення ефективності освітнього процесу, адже деякі інструменти Google освітяни вже опанували, активно використовують в організації зворотного зв'язку зі здобувачами (Google Classroom, Google Meet тощо). Але практика доводить, що можливості цих інструментів в освіті не використовуються в повному обсязі.

Наприклад, найбільш поширеним у використанні є Google Classroom як інструмент доступу здобувачів до матеріалів та завдань освітніх компонент,

організації зворотного зв'язку та здійснення контролю. Однак інструменти Google дозволяють урізноманітнити дистанційний освітній процес, надати йому інтерактивності та зробити більш цікавим в умовах ізоляції та відсутності доступу до будь-яких джерел. Так, використанням цифрового інструменту Google Jamboard дозволяє створювати інтерактивну дошку як для роботи здобувачів фронтально, так і для індивідуальних видів завдань. Сервіс допомагає працювати з дошкою, схожою на слайд, де можна додавати нотатки, зображення, текст та багато іншого. При роботі з матеріалом можна використовувати лазерну указку, її червоний слід зникає за кілька секунд. Як і при роботі з іншими Google-документами, є можливість ділитися доступом з іншими користувачами, щоб вони могли малювати й писати на дошці разом з учителем. Така робота розширює та «оживлює» можливості подання теоретичного матеріалу, надає практичним заняттям динамічності, а головне – дозволяє оцінювати рівень оволодіння та розуміння здобувачами поточної теми освітньої компоненти.

Одним із популярних засобів віддаленого спілкування, які застосовуються в освітньому процесі, стали месенджери, зокрема WhatsApp, Telegram, Viber та ін., що використовуються не тільки як засоби передачі повідомлень, а й необхідні засоби організації навчальної діяльності в асинхронному режимі. Асинхронне навчання вимагає від здобувачів освіти високого рівня самодисципліни та вміння керувати власним часом, що може викликати значні труднощі з огляду на вік того, хто навчається. Також, в умовах асинхронного режиму навчання у здобувача освіти може виникнути відчуття ізоляції.

Враховуємо, що сучасне покоління учнів початкової школи характеризується домінуванням наочно-образного мислення, «кліповим» мисленням, що надає можливість ефективно ознайомлюватися з інформацією за допомогою наочності, інтерактивних ігор, різноманітних методів тощо. У зв'язку з цим, сприйняття навчального матеріалу дітьми молодшого шкільного віку залежить від цілей уроку, форм і методів організації освітнього процесу. Відповідно до психологічних особливостей здобувачі початкової освіти найкраще сприймають інформацію образними уявленнями [47].

Оцінювання ґрунтується на принципах дитиноцентризму, об'єктивності, доброчесності, справедливості, неупередженості, систематичності, критеріальності, гнучкості, перспективності, диференційованості та конфіденційності, а також плановості, чіткості, прозорості, відкритості, доброзичливості [162]. Особливе значення в умовах воєнного часу має формувальне оцінювання, під час якого вчителі початкової школи встановлюють індивідуальний зворотній зв'язок з учнями та створюють умови для усунення виявлених утруднень у досягненні очікуваних результатів навчання.

Воєнні події вплинули на ставлення, думки, вчинки дітей, що сприяє внесенню певних коректив, які мають на меті підтримку та розвиток міцності, моралі, національного духу; формування патріотизму, любові та поваги до Батьківщини, рідного краю. Так, щоранку, о 9:00 всі здобувачі освіти, зокрема й початкової, вшановують пам'ять загиблих хвилиною мовчання [159]. Щоб пояснити значущість та необхідність цього дійства, вчителі початкової школи використовують відео- та аудіоматеріали, притчі, казки, вірші з урахуванням вікових особливостей учнів цієї категорії.

У Концепції Національно-патріотичного виховання серед основних складових виокремлені: громадянсько-патріотичне, духовно-моральне, військово-патріотичне та екологічне виховання [158]. Під час виховних заходів вчителі початкової школи дбають про вшанування державних свят; велику увагу приділяють вивченню історії становлення та культури українського народу; за можливості активно залучають до освітнього процесу діячів сучасної культури, мистецтва, науки, спорту, які виявляють активну громадянську і патріотичну позицію; беруть участь разом з учнями та їхніми батьками у благодійних акціях.

В умовах воєнного стану набуває особливостей психологічний супровід учнів початкової школи. Ситуація, яку переживає Україна впродовж останнього року, у науці класифікують як надзвичайну або екстремальну. Для тих, хто її переживає, екстремальна ситуація може стати стресовою, травматичною і спричинити значне порушення фізичного і психічного здоров'я, всієї життєдіяльності людини. У психіці та поведінці дітей дорослі можуть

спостерігати багато деструктивних проявів, що заважають нормальній життєдіяльності та навчанню: регресивну поведінку, нав'язливі спогади, відчуття емоційної пригніченості й відчуженості, замкнутість, дратівливість, вразливість і підвищену плаксивість з незначного приводу, перепади настрою, занурення в себе і мрійливість, психосоматичні симптоми, проблеми зі сном, концентрацією уваги тощо. Важливо помічати такі прояви в дітей і допомагати подолати їх [174]. Так, використання учителями початкової школи артзасобів допомагає здійснювати позитивний вплив на учнів, як-то: встановлення ціннісних орієнтацій; розвиток різноманітних способів художньої діяльності, творчих та комунікативних здібностей; розвиток самопізнання, саморегуляції, самоактуалізації; зниження емоційної тривожності, сприяння закріпленню позитивних поведінкових реакцій.

У кабінеті за допомогою меблів створюється «чиста» зона (стілці утворюють коло) для групового обговорення, «робоча» зона (підлога та стіл накриті плівкою) – для образотворчої роботи. Учасникам групи надається можливість вибору. Загальні роботи створюються, зазвичай, на підлозі у «робочій» зоні. Робота в групі ведеться різноманітними образотворчими матеріалами. Поряд з акварельними фарбами, олівцями, восковою крейдою використовуються також вугілля, спеціальні фарби для роботи руками, маркери для створення зображення на склі, пластичні матеріали різної щільності та кольори, папір різних форматів і відтінків, клей тощо [5].

Треба приділяти увагу й фізичній активності (сенсорна зарядка, дихальні вправи, розтягування тощо) та навантаженню, враховуючи дитячі можливості. Важливою умовою розвитку та підтримки соціальних, комунікативних, когнітивних навичок є ігрова діяльність дітей. Добре, якщо в цей час у дітей є можливість взаємодіяти з однолітками, обговорювати чи переказувати мультфільми, кіно. Різні види ігор (рухливі, сенсорні, дидактичні) дають можливість зняти напруження, забезпечують дитині відпочинок, сприяють закріпленню певних досягнень [181].

Вчителі початкових класів проводять мотиваційні п'ятихвилинні «ранкові зустрічі». Вони були введені в розклад дня Нової української школи як щоденна

практика, яка дозволяє здійснити позитивне налаштування здобувачів початкової освіти на весь день взагалі та на навчання зокрема; забезпечує формування міцної, відповідальної, турботливої класної спільноти; уможлиблює прищеплення демократичних цінностей, а також забезпечує активізацію академічних, соціальних і мовленнєвих навичок дітей. Одна з важливих частинок місії вчителів початкової школи у воєнний час – створити атмосферу легкості й невимушеності в класі. Навіть в режимі онлайн, далеко від рідного міста чи школи, кожен має почуватись рівноцінною частиною команди, почутим і психологічно захищеним.

Таким чином, основними чинниками негативного впливу на освітній процес початкової школи в умовах воєнного стану є переважне використання дистанційного навчання; зміни у свідомості учнів; деструктивні прояви у психіці та поведінці. Подолання навчальних, виховних і розвивальних бар'єрів може здійснюватися завдяки проєктуванню навчального середовища початкової школи з урахуванням чинних законодавчих і нормативно-правових документів; наявного ресурсного забезпечення; принципу багатомодельності організаційних форм навчання; потенційних можливостей учасників освітнього процесу; доступних електронних освітніх платформ і комунікаційних онлайн-сервісів; наявних академічних та особистісних результатів навчання, виховання та розвитку.

Отже, на основі аналізу нормативно-правових документів, психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень визначено сучасні підходи до розуміння сутності навчального середовища. Проєктування навчального середовища постає важливим професійним завданням майбутніх учителів початкової школи, яке потребує повсякденного розв'язання в умовах реального освітнього процесу. Основними вимогами до проєктування навчального середовища та новітніми орієнтирами в підготовці майбутніх учителів початкової школи до означеної діяльності є: 1) підвищення рівня: безпеки (фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної); комфорту (зовнішнього та внутрішнього), якості навчання (форм організації освітнього процесу, методів та засобів навчання, що ґрунтуються на принципах безпечної та дружньої до дитини школи); 2) навчальне середовище як об'єкт проєктування відображає

взаємозв'язок певних умов організованої, двосторонньої діяльності учителя та учнів, спрямованої на максимальне засвоєння та усвідомлення навчального матеріалу і подальшого застосування здобутих знань, умінь та навичок на практиці; 3) методологічними основами проектування навчального середовища є компетентнісний підхід – організація навчального процесу з метою формування ключових, предметних та життєвих компетентностей; інтегративний підхід – врахування внутрішньо-предметних та міжпредметних зв'язків, максимальне подолання ізольованого викладання навчальних предметів і створення принципово нових навчальних програм; дослідницький підхід – використання дослідницьких форм, методів та засобів навчання; особистісно зорієнтований підхід – спрямування навчального процесу на інтелектуальний, соціальний та моральний розвиток особистості учня; 3) розуміння сучасного уроку як проекту зі створення реальних умов для інтелектуального, соціального, морального становлення особистостей учнів, що дозволяє досягти високих результатів у навчанні, процес якого будується на трьох базових видах діяльності: вчення (освоєння культурних зразків, наявних знань, концептуальних позицій); практика (набуття навичок, способів діяльності); дослідження та проектування (вихід на суб'єктну позицію щодо дійсності); 4) чітке структурування взаємодії учасників освітнього процесу, яке сприятиме розвитку самостійності навчальної діяльності учнів: усвідомлення власної ролі у розв'язанні навчальних завдань; наявність мети, мотивації та активності здійснення діяльності; планування майбутньої роботи, виявлення її результатів і усвідомлення шляхів, якими можна здобути нові знання та вміння, виокремити загальні способи дій; контроль за своїми діями, способами їх виконання та оцінювання; бачення важливості освоєного досвіду, знань, умінь, набутих особистісних якостей для досягнення визначеної мети; 5) індивідуалізація та дистанційність навчання; 6) формування специфічних професійно-важливих якостей майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища учнів: проблемне бачення, креативність, завзятість, терпимість до помилок, толерантність, відкритість, доступність та гнучкість.

1.2. Сутність та структура готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища

Ідея створення навчального середовища, здатного забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу набуває особливого значення. Успішність цього процесу позначатиметься на якості навчання здобувачів початкової освіти та результативності професійної діяльності вчителя нового типу, який має вирізнятися холістичним, інноваційним мисленням, цілераціональною поведінкою, дослідницькою активністю, здатністю приймати зважені та конструктивні рішення.

У професійній підготовці майбутніх учителів особливе місце посідає педагогічна освіта, яка у глосарії до Концепції розвитку педагогічної освіти тлумачиться як система підготовки до професійної педагогічної діяльності; базова для будь-якого фахівця, причетного до навчання, виховання, розвитку та соціалізації людини, яка «на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці» [161].

Метою підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти на бакалаврському рівні є формування в них інтегральної компетентності як здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі початкової освіти з розумінням відповідальності за свої дії [165, с. 7].

Необхідною умовою набуття майбутніми вчителями початкової школи інтегративної компетентності є належний рівень розвитку загальних та спеціальних компетентностей. Означені компетентності формуються й розвиваються в процесі вивчення майбутніми вчителями початкової школи навчальних дисциплін усіх циклів: загальної, професійної й практичної підготовки, дисциплін за вибором навчального закладу, дисциплін самостійного

вибору студентів. Як уже зазначалося, специфіка роботи вчителя початкової школи полягає в тому, що, на відміну від учителів-предметників, він працює в умовах багатопредметності (мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної) і має навчати учнів комплексу навчальних предметів.

Проблему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи різноаспектно розкрито в наукових дослідженнях, зокрема останніх років: «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до орфоепічної роботи в умовах трилінгвального навчального середовища» (О. Шеремет, 2015) [235]; «Підготовка майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи» (Т. Осадченко, 2016) [142]; «Підготовка майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії» (А. Ковінько, 2018) [68]; «Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів» (Ю. Шалівська, 2018) [230]; «Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти» (М. Нестеренко, 2019) [115] та інші. Проте, формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища в умовах реалізації завдань Концепції Нової української школи залишається актуальною для сьогодення та потребує подальшого вивчення.

Поняття «професійна підготовка» тісно пов'язане з поняттям «готовність учителя до професійної діяльності», позаяк професійна підготовка тлумачиться більшістю дослідників як процес формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, а готовність – як її мета та результат. У цій дисертації йдеться про професійну підготовку майбутнього вчителя та його готовність до діяльності певного спрямування. Отже, готовність майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища варто розуміти як результат їхньої професійної підготовки в психолого-педагогічному аспекті.

Існують певні відмінності у тлумаченні терміна «готовність» у словниково-довідковій літературі, як-от: 1) сформованість психологічних властивостей, без яких неможливе успішне оволодіння діяльністю [179]; 2) активно-дієвий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізація сил для виконання завдання (для готовності до дій потрібні знання, уміння, навички, налаштованість і рішучість зробити ці дії; готовність до певного виду діяльності (гра, навчання, праця) передбачає певні мотиви і здібності) [229]; 3) факт, при якому організми краще пристосовуються до асоціювання певних поєднань стимулів та реакцій [176]; 4) визначається станом готовності до дії як поєднанням чинників, що характеризують різні рівні і сторони готовності (залежно від умов виконання домінувальної дії може визначитись одна зі сторін готовності до дії) [177]; 5) пристосування можливостей особистості для успішних дій у певний момент, внутрішнє налаштування особистості на певну поведінку при розв'язанні завдань, установку на активні та цілеспрямовані дії; систему інтегративних якостей, властивостей, знань, навичок особистості [173] та інші.

Поняття готовності розглядають у двох аспектах: *функціональному* – передбачає вивчення готовності як певного тимчасового психічного стану, який забезпечує високий рівень досягнень (натхнення, наснага, задоволеність, зосередженість тощо); *особистісному* – готовність розуміється як інтегральне утворення особистості, що містить мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти, знання, вміння, навички, особистісні якості, адекватні вимогам діяльності; при цьому підході готовність, будучи результатом підготовки до певного виду діяльності, формує стійкі характеристики особистості (погляди, внутрішні переконання, інтереси, потреби, цінності).

Готовність як особливий стан прояву особистості пов'язується з установкою. Установка особистості – це зайнята нею позиція, яка виражається в мобільності й готовності до діяльності, спрямованої на здійснення визначених цілей і завдань [37, с. 8]. Зарубіжні дослідники в структурі установки виділяють три компоненти: 1) афекти (емоції); 2) когнітивні утворення (переконання, думки); 3) поведінкові сили (реакції, навички). Можна сказати, що установка

тракується ними як трикомпонентна структура, що містить емоційну, інтелектуальну та поведінкову підструктури, які визначають активність людини в навколишньому середовищі. Саме єдність афективного, емоційного початку, когнітивних утворень, переконань і поведінкових актів у вигляді навичок, стійких реакцій є виразом сформованості психологічної готовності людини до певного виду діяльності.

Стан функціональної готовності визначається: установкою на певні форми реагування; усвідомленням завдання; моделлю ймовірної поведінки; визначенням оптимальних способів діяльності; оцінкою своїх можливостей у їх співвідношенні з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення певного результату [67, с. 53]. Тобто, готовність до діяльності – це активно-дієвий стан особистості, мобілізація її сил для виконання будь-якого завдання.

Експерименти на активізацію та згасання установки виявили такі її характеристики: динамізм, статичність, пластичність, стабільність та інше. Чинником, який викликає актуалізацію установки, тобто її реалізацію в діяльності, є воля, яка «дає можливість переключення на установки незалежно від того, як вони впливають на людину в певний момент... Завдяки волі вдається актуалізувати та викликати до життя доцільну установку... Мислення визначає установку, на ґрунті якої суб'єкт, керуючись своїм вольовим зусиллям, здійснює діяльність, яка визнана ним доцільною» [212, с. 85 – 86].

Під готовністю до праці В. Моляко розуміє складне особистісне утворення, багатоконпонентну систему, сукупність складників якої надає особистості змогу виконувати конкретну роботу [114].

Поняття професійної готовності розглядають як категорію теорії діяльності (стан і процес), категорію теорії особистості (відносини, установки, мотиви), категорію теорії професійної підготовки фахівця [67, с. 58]. Як зазначає дослідник А. Линенко [88], саме стан готовності особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності забезпечує не лише її ефективність, а й можливості подальшого вдосконалення. Готовність до педагогічної діяльності науковцем визначено як цілісну інтегровану якість особистості, що характеризує її емоційно-

когнітивну й волюву мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. На думку автора, готовність не є вродженою, а виникає в результаті певного досвіду людини, що ґрунтується на формуванні її позитивного ставлення до професійної діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній.

Аналіз дисертаційних досліджень дозволив виокремити сучасних вітчизняних науковців, які ґрунтовно вивчали феномен готовності саме майбутніх учителів початкової школи до різних видів професійної діяльності (В. Андрієвська [1; 2], О. Будник [14], А. Варениченко [17], Ж. Вихрестенко [21; 22], Л. Дзюба-Шпурик [37; 38], М. Ковальчук [66; 67], А. Ковінько [68; 69], І. Коновальчук [72], Л. Корольова [74; 75], О. Красовська [79; 80], М. Марко [98; 99], О. Марущак [103], І. Мозуль [112], К. Петрик [148; 149], К. Фомін [217; 218], Л. Чередник [228], Ю. Шалівська [230; 231], О. Шквир [236] та інші) (див. додат. Б). Зокрема, дослідники так визначають готовність: важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності здійснювати ефективну педагогічну діяльність і є результатом процесу професійної підготовки вчителів у закладах вищої освіти (О. Комар, 2011) [71, с. 149]; результат спеціальної підготовки, наслідок діяльності; передумова до ефективної професійної діяльності, яка виконує регулятивну функцію; інтегроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного здійснення діяльності; суб'єктивний, активнодієвий стан особистості, що спонукає до діяльності та спрямований на її виконання (О. Матвієнко, 2012) [107]; результат і показник якості підготовки, що реалізується та перевіряється в діяльності; діяльність є метою підготовки і водночас виконує функції її регулювання та корекції (Л. Красюк, 2013) [81, с. 160]; складне особистісне утворення, у структурі якого виділяється мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний компоненти (О. Шеремет, 2015) [235]; складна інтегративна характеристика суб'єкта праці, що містить мотивацію, знання, уміння, компетенції, досвід, які забезпечують досягнення високих показників при виконанні професійних функцій (М. Марко, 2018) [99, с. 77]; стійка інтегративна особистісно-професійна здатність майбутнього вчителя, що

характеризується наявністю мотивації до розвитку творчого потенціалу молодших школярів, особистісно-професійних якостей, набутих знань, умінь та навичках, передбачає його творчий саморозвиток та рефлексію (структура охоплює мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуальний, особистісно-рефлексійний компоненти) (А. Ковінько, 2018) [68]; цілісна інтегрована якість особистості майбутнього вчителя початкової школи, що характеризує його мотивацію до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, сукупність знань, умінь і навичок щодо розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності молодших школярів і забезпечення комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у процесі професійно-педагогічної діяльності (структура охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-технологічний і результативний компоненти) (Ю. Шалівська, 2018) [230]; інтегроване особистісне утворення, що включає сукупність психолого-педагогічних, інформатичних і методичних знань і вмінь, а також особистісних якостей, необхідних для ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі (структура охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний компоненти) (В. Андрієвська, 2019) [1] та інші.

Дослідники проаналізували процеси моделювання та проєктування певного виду середовища в підготовці здобувачів початкової освіти, які є складниками професійної компетентності майбутніх учителів. Так, М. Нестеренко уточнила сутність поняття «проєктувально-моделювальна компетентність майбутніх учителів початкової школи», яка є орієнтовним результатом їхньої професійної підготовки, – це усвідомлення педагогічного моделювання особистісно значущим для власної професійної діяльності, сформованість умінь моделювати урок в умовах варіативності початкової освіти (планувати, відбирати ресурсне забезпечення, конструювати модель), здійснювати рефлексію реалізації педагогічного задуму, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення [115]. Т. Осадченко вводить поняття «здоров'язбережувальна компетентність майбутнього вчителя початкової школи», що тлумачиться як компонентне утворення в структурі його професійної компетентності, об'єднує в єдине мотиви

професійної і здоров'язбережувальної діяльності, систему знань, умінь та навичок організації взаємодії «вчитель – учень – батьки» на засадах здоров'язбереження, оптимальне поєднання яких на основі особистісних якостей, набутого досвіду та прагнення до професійного саморозвитку забезпечує готовність і здатність майбутнього педагога створювати здоров'язбережувальне середовище початкової школи [142] та інші.

Отже, головною особливістю готовності до професійної діяльності є її інтегративний характер, що виявляється в упорядкованості внутрішніх структур, погодженості основних компонентів особистості професіонала, у стійкості, стабільності та спадковості їхнього функціонування. Як інтегральне утворення, готовність відбиває цілісний стан особистості, що включає не тільки наявність здібностей та якостей, необхідних у майбутній діяльності, але й ставлення до неї, що виявляється в потребах, бажаннях, мотивах. Готовність до діяльності розвивається на основі засвоєння загальних і професійних знань, формування умінь і навичок, удосконалення сформованих професійно важливих якостей особистості.

При визначенні структури та змісту готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища ми врахували:

– вимоги до професійної компетентності вчителя початкової школи (здатність до педагогічної діяльності, організації освітнього процесу в початковій школі на рівні сучасних вимог; здатність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні професійні завдання, що виникають у процесі навчання, виховання й розвитку учнів початкової школи), основу якої становить єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що виявляється в наявності системи знань, умінь, ціннісних ставлень до професійної діяльності та досвіді їх реалізації на практиці;

– фахові педагогічні компетентності (дидактичну, виховну, організаційну) та їхню кореляцію із класифікацією компетентностей Національної рамки кваліфікацій [163];

- систему операцій (уміння та навички, знання та розуміння), необхідних для виконання професійних завдань;
- особливості проєктувальної діяльності, що виявляються у цілях, процесі та результатах;
- особливості феномену готовності особистості, пов'язані з інтелектуальною, емоційною, рефлексивною, вольовою, мотиваційною й діяльнісною сферами;
- динамічну модель структури особистості в межах системно-діяльнісного підходу за К. Платоновим, яка містить підструктури спрямованості, досвіду, форм відображення та біологічної зумовленості.

Аналіз наукових досліджень щодо сутності та структури готовності майбутніх фахівців до різних аспектів професійної діяльності вказує на важливість наявності мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та емоційно-вольового складників.

Як зазначають науковці, мотивація – це «сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, визначають поведінку, форми діяльності, надають цій діяльності спрямованості, орієнтованої на досягнення особистих цілей і цілей організації»; «сукупність усіх мотивів, які впливають на поведінку людини» [70]. Визначальними складовими мотивації є потреби, інтереси, цінності людини та зовнішні фактори-стимули. Урахування всіх зазначених складових у процесі підготовки майбутніх фахівців забезпечує наявність позитивної мотивації, що становить перший крок до якісної професійної діяльності. Тобто, розвиток позитивної навчальної мотивації у майбутніх учителів початкової школи є умовою особистісного розвитку та ефективної професійної підготовки. За визначенням О. Сороки, позитивна мотивація – це «спеціально організовані дії викладача в умовах закладу вищої освіти, що спонукають здобувачів вищої освіти діяти, формують інтерес, включаючи при цьому позитивні емоції і переживання» [202, с. 212]

Серед мотивів навчання виділяють внутрішні та зовнішні. Внутрішні пов'язані з пізнавальною потребою, задоволенням від процесу пізнання та

характеризуються активністю на етапі професійного становлення. Серед зовнішніх варто зазначити такі: зміст навчального матеріалу (має бути професійно спрямованим, доступним і цікавим); організація навчальної діяльності (спосіб подання навчального матеріалу; співвідношення між мотивом і метою); колективні форми навчальної діяльності; використання окремих проблемних завдань і проблемне навчання загалом [39]; оцінка викладачами навчальної діяльності здобувачів освіти; особистісні властивості майбутніх фахівців (рівень домагань, прагнення до успіху, схильність до спілкування і співпраці) та інше. Зовнішні мотиви пов'язані з потребами, зорієнтованими на матеріальні блага, престиж обраної професії, визнання та виявляють позитивну або негативну налаштованість на отримання очікуваного результату діяльності. Тобто, майбутні вчителі початкової школи, окрім мотивації на успіх, можуть зосереджуватися на негативах, невдачах і покараннях у процесі оволодіння спеціальністю. У такому разі ми не можемо говорити про повноцінний розвиток особистості та становлення професіонала. Неадекватність мотивів навчальної діяльності може бути причиною недостатньої підготовленості до професійної діяльності.

Отже, мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища характеризуємо як: сформовану пізнавальну потребу в оволодінні проєктивною діяльністю; інтерес до процесу створення навчального середовища; стійке прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи.

Когнітивний складник готовності до будь-якої діяльності включає розуміння визначених завдань, знання способів їх розв'язання та засобів досягнення мети, аналіз ймовірних змін ситуації. Виклики часу припускають зміну не стільки змісту й інструментарію педагогічної діяльності, скільки мислення. Сформовані вміння інтегративного мислення дозволяють ефективно розв'язувати професійні проблеми. Однією з основних характеристик інтегративного мислення є системність. Сформовані знання в результаті інтегративного мислення теж матимуть таку властивість. Системність знань

забезпечує здатність майбутніх учителів початкової школи до виявлення, установлення, дослідження наявних структурних зв'язків педагогічних явищ; уміння бачити досліджувані явища в динаміці; здатність прогнозувати та моделювати їхні подальші можливі трансформації. Отже, інтегративне мислення, його формування у майбутніх учителів початкової школи – це об'єктивна необхідність, обумовлена швидким трансформуванням різних факторів у галузі освіти. Пізнавальна діяльність органічно поєднує в собі як уже набутий досвід (знання, розумові навички й уміння), так і здатність подальшого самостійного засвоєння і застосування на практиці. Якість знання (гнучкість, міцність, розуміння) як один з основних показників професійної підготовки посідає центральне місце під час оцінювання теоретичного і практичного навчання.

Отже, зміст когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища відображає розвинуті властивості інтегративного мислення, які задовольняють вимогам проєктивної діяльності; розуміння особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування.

Готовність майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища передбачає оперування всіма необхідними методиками отримання та обробки професійної інформації. Наприклад, майбутні учителі початкової школи повинні оперувати основними дидактичними поняттями; застосовувати у шкільній практиці різні підходи до організації освітнього процесу учнів; розрізняти типи уроків за структурою та використовувати їх відповідно до дидактичної мети; дотримуватися основних вимог до сучасного уроку; володіти методами і прийомами стимулювання навчально-пізнавальних інтересів учнів; визначати шляхи оптимізації навчальної діяльності учнів; уміти організувати самостійну навчально-дослідницьку діяльність учнів; здійснювати дидактичний аналіз уроку в початковій школі; застосовувати форми та методи діагностики результатів навчання; володіти навичками контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів та інше. Особливе значення має здатність і готовність здійснювати цілеспрямовану послідовність дій щодо синтезу систем або окремих

їх складових, розробку документації, яка необхідна для втілення та використання об'єктів і процесів; уміння проєктувати, конструювати й моделювати педагогічні ситуації.

Отже, операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища характеризується вмінням створювати навчальне середовище з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу.

Успішність проєктування навчального середовища залежить від рівня сформованості емоційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів початкової школи. Сукупність емоцій і вольових якостей особистості становить емоційно-вольову сферу людини. У психолого-педагогічній літературі емоції трактують як: психічне відображення у формі безпосереднього упередженого переживання змісту життєвих явищ і ситуацій, обумовлене відношенням їхніх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта» [177, с. 127]; психічні стани і процеси, у яких відображається безпосереднє, ситуативне переживання життєвих явищ [175, с. 120]. Емоції виникають як узагальнена, чуттєва реакція у відповідь на різні подразники. Завдяки емоціям люди не лише відчують, сприймають чи розуміють навколишню дійсність, а й переживають її. Розвиток емоцій в онтогенезі виражається в диференціації їхніх якостей; ускладненні об'єктів, що викликають емоційний відгук; розвитку здатності регулювати їхнє зовнішнє вираження [177, с. 158].

Супроводжуючи практично всі вияви активності суб'єкта, емоції слугують одним із головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, спрямованої на задоволення актуальних потреб. Будучи суб'єктивною формою вияву потреб, емоції передують діяльності, спонукаючи і спрямовуючи її. Вищий продукт розвитку емоцій людини – стійкі почуття до явищ навколишньої дійсності, що відповідають вищим потребам. Події, що сигналізують про можливі зміни в житті людини, разом зі специфічними емоціями можуть викликати зміни загального емоційного фону – настрою [227, с. 128].

Так, емоції сприяють або перешкоджають виконанню певної діяльності (страх, гнів, радість) і покликані виражати оцінне ставлення до явищ і ситуацій. Ставлення до явищ як головна властивість емоцій представлена в якісних (позитивні або негативні емоції) і кількісних характеристиках (тривалість та інтенсивність вираження емоції). Емоції також мають зовнішнє вираження (міміка, пантоміміка, жести, мовлення). Між очікуваними та дійсними результатами діяльності людини є розбіжності (когнітивний дисонанс), наслідком чого є негативні емоції; водночас, досягнення очікуваного результату призводить до позитивних переживань.

Емоції відображатимуть ставлення майбутніх учителів початкової школи до навколишнього світу, інших учасників освітнього процесу, самих себе та до результатів власної діяльності.

У психологічній енциклопедії подано визначення волі як «властивості психіки, що виявляється у здатності людини здійснювати свідому організацію та регуляцію своєї діяльності й поведінки, спрямовану на подолання труднощів на шляху досягнення мети» [175, с. 71]. Вольова поведінка передбачає ухвалення рішення, що часто супроводжується боротьбою мотивів щодо його реалізації [175, с. 63]. У словнику С. Гончаренка воля тлумачиться як «свідома саморегуляція людиною поведінки й діяльності, що полягає у здатності активно досягати поставленої мети, переборюючи зовнішні й внутрішні перешкоди» [33, с. 83]. Науковець виділяє дві взаємопов'язані функції волі: спонукальну, що виявляється у спрямуванні й посиленні активності особистості, та гальмівну, яка полягає в самостримуванні, самоконтролі дій, учинків і поведінки людини [33, с. 83].

Гама вольових якостей особистості містить: самовладання, витримку, терпіння, наполегливість, рішучість, сміливість, критичність [145]. Воля виявляється тоді, коли майбутній фахівець зустрічає труднощі на шляху до реалізації мети. Завершальним етапом вияву волі є дії, пов'язані з подоланням внутрішніх чи зовнішніх перешкод.

Проектування навчального середовища – процес достатньо складний, багатовимірний і різноплановий. Він потребує складної регуляції цілого комплексу

психічних процесів, властивостей і станів. Для успішної проєктивної діяльності майбутні вчителі початкової школи мають знати й уміло використовувати свій емоційно-почуттєвий потенціал.

Емоційно-вольову саморегуляцію тлумачать як систему прийомів послідовного самовпливу з метою підвищення емоційної стійкості в умовах напруженої ситуації, що передбачає «здатність керувати собою на основі усвідомлення актів власної поведінки і психічних процесів» [33, с. 413]. Цю якість визначаємо важливим показником сформованості емоційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, оскільки вміння своєчасно застосовувати вольові зусилля для гальмування небажаних емоційних виявів зумовлює ефективність професійної діяльності. Дослідниця Т. Роман визначила структурно-компонентний склад якостей, що характеризують емоційно-вольову культуру вчителів початкової школи, розподіливши їх на три групи:

1) індивідуально-особистісні риси (самовладання, самоконтроль, самообілізація, самостимуляція, витримка, наполегливість, емоційна стриманість, дисциплінованість, емоційна стабільність і емоційна стійкість, рішучість, самостійність) сприяють емоційно-вольовій саморегуляції професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів;

2) професійно-педагогічні якості (емоційна виразність, стресо- і конфліктостійкість, психологічна готовність до педагогічної діяльності, толерантність, емпатія, рефлексія, почуття гумору) визначають професійно-етичну спрямованість майбутнього педагога;

3) професійно-педагогічні вміння (забезпечення емоційності процесу навчання та позитивного настрою учнів, володіння основами фасилітації, самотерапії) дають змогу створити комфортне гуманістично спрямоване навчально-виховне середовище школи [184, с. 80-81]

Ми згодні з твердженням Т. Роман про те, що позитивне освітнє середовище початкової школи зі сприятливим комфортом можуть організувати фахівці, здатні забезпечити оптимальну емоційність навчання, підтримати загальний оптимізм

освітнього середовища та позитивний настрій, здійснювати емоційний відгук у педагогічній взаємодії [184, с. 77].

Отже, емоційно-вольовий компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища характеризується усвідомленням власних емоційно-вольових можливостей, мобілізацією сил під час проєктувальної діяльності, відповідальністю за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень ми трактуємо поняття «готовність майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища» як стійкий стан налаштованості на успішне створення реальних умов для інтелектуального, соціального, морального становлення здобувачів початкової освіти, який ґрунтується на мобілізації потенційних можливостей (мотиваційних, операційно-діяльнісних, когнітивних, емоційно-вольових) та досвіду, з метою отримання очікуваного результату та подальшого особистого розвитку в змінних умовах.

Отже, на основі аналізу нормативно-правових документів, психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень визначено сутність готовності до проєктування навчального середовища здобувачів початкової освіти та вперше сформульовано її трактування в контексті професійного становлення майбутніх учителів початкової школи як фахівців нової генерації в умовах Нової української школи. Визначено структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища та уточнено зміст її основних конструктів, а саме: мотиваційного, когнітивного, операційно-діялісного та емоційно-вольового компонентів.

1.3 Методологічні підходи формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища

Концепція розвитку педагогічної освіти (2018) акцентує на необхідності підготовки педагогічного працівника, який має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах і стандартах освіти, враховувати

світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів [161]. Зазначені орієнтири зумовлюють потребу в обґрунтуванні методологічних засад підготовки вчителів початкової школи нової генерації. Отже, з метою розв'язання проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища виникає необхідність її методологічного окреслення.

Загалом методологію визначають як: галузь теоретичних знань і уявлень про сутність і форми, закони, порядок та умови застосування підходів, способів, методів, прийомів і процедур у процесі наукового пізнання та практичної діяльності [215, с. 374]; вчення про правила мислення при проведенні наукових досліджень; сукупність основних наукових методів, на яких базується наукове дослідження [234, с. 228]; концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища [139, с. 60] та інше.

Нам імпонує визначення сутності методології як сукупності ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципів, що лежать в основі стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії у практичній діяльності [100, с. 135].

Визначаючи методологічні підходи формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, ми виходили з того, що «підхід» – це сукупність способів та прийомів розгляду, впливу, ставлення до кого-небудь або чого-небудь [200]; певна позиція, що зумовлює дослідження, проєктування, організацію того чи іншого явища, процесу; визначається певною ідеєю, концепцією, принципом і центрується на основних для нього однією або двома-трьома категоріями [100, с. 127].

Традиційно науково-педагогічні об'єкти, що вивчаються в галузі теорії і методики професійної освіти, аналізують за допомогою методологічних підходів загальнофілософського (системний, синергетичний та інші) та

спеціальнонаукового рівнів (компетентнісний та інші) [32]. Ці методологічні підходи забезпечують комплексне вивчення предмета дослідження.

Системний підхід, за твердженням науковців, забезпечує цілісність аналізу педагогічних явищ і процесів та їхньої динаміки [32; 198]. Як систему можна розглядати будь-який вид освітньої діяльності, тому і формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища, на нашу думку, є системним об'єктом.

Системний підхід визначається як: комплекс взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною метою, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки (С. Гончаренко, 1997) [31]; методологічний засіб в онтологічному і гносеологічному плані, що передбачає спеціальну стратегію дослідження, яка дозволяє мати єдину модель об'єкта як цілого та виконує функцію засобу організації дослідження (С. Вітвицька, 2003) [23]; спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим (В. Андрущенко, 2003) [205].

Отже, системний підхід – напрямок методології наукового пізнання, в основі якого лежить дослідження об'єкта як системи цілісного комплексу взаємопов'язаних елементів. Основна категорія системного підходу «система» визначена на основі певних ознак як впорядкована множина взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільною метою функціонування і єдності керування, які виступають у взаємодії із середовищем як цілісне явище.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи є багатоелементною системою зі стійкими внутрішніми і зовнішніми сутнісними й функціональними зв'язками. Найважливішими елементами цієї системи є: суб'єкти освітнього процесу; зміст професійної підготовки; цілі й завдання професійної підготовки; комплекс загальних та фахових компетентностей та ін. Значущою підсистемою означеної системи є організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища.

Початкова школа як соціальна й освітня інституція є складним багатоаспектним системним об'єктом, елементи якої – цілі й завдання освітнього процесу, зумовлені соціальним замовленням на випускника початкової школи; суб'єкти освітнього процесу (учні, педагоги, адміністрація, батьки), зміст освітнього процесу та ін. Окремими підсистемами в межах початкової школи як системи виступають система навчально-методичного забезпечення діяльності початкової школи, система виховання учнів початкової школи тощо.

Урахування основних принципів педагогічної системи й положень системного підходу до формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища сприяє впорядкуванню взаємозв'язаних складників, що формують навчальне середовище, у якому здобувачі вищої освіти здобувають нові знання та набувають нових практичних умінь і навичок, розв'язують реальні проблеми в процесі проєктної діяльності; виокремленню чинників, що впливають на досягнення очікуваних результатів; оперативному коригуванню освітнього процесу.

Отже, системний підхід зорієнтовано на розробку моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, визначення загальних системних властивостей та якісних характеристик її компонентів. Так, наприклад, системний підхід допомагає: 1) окреслити мету й завдання навчальної, практико-зорієнтованої та самостійної діяльності здобувачів освіти відповідно до навчального плану та програм закладу вищої освіти тощо; 2) обрати методи стимулювання пізнавальної потреби в оволодінні проєктною діяльністю, інтересу до процесу створення навчального середовища, прагнення оновлювати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах Концепції Нової української школи та схарактеризувати критерії їхнього прояву; 3) виділити структури та зміст предметних і міждисциплінарних знань, що сприяють розумінню особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування, обрати відповідні до навчального плану дисципліни, зважити змістовність навчальних програм і навчальних ресурсів та інше; 4) обрати форми організації освітнього процесу,

методи й засоби навчальної, практико-зорієнтованої, самостійної діяльності та характеризувати критерії проявів знань, умінь, навичок, здатностей щодо створення навчального середовища з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу; 5) забезпечити дієвий контроль і самоконтроль за рівнем академічних і особистісних досягнень здобувачів вищої освіти, добір оптимальних методів їх підвищення; б) забезпечити якісну діагностику та самодіагностику рівня академічних та особистісних досягнень здобувачів вищої освіти і виявленні шляхів їх поліпшення.

Із системним тісно пов'язаний *синергетичний* підхід. Як методологічна основа пізнання він знайшов відображення в наукових працях відомих вітчизняних і зарубіжних учених, як-от: О. Вознюка [25, с. 89], М. Качуровського [59], В. Кременя [82], А. Свідзинського [188], В. Сугакова [207], О. Чалого [226] та ін.

Термін «синергетика» (*synergetikos* у перекладі з давньогрецької означає «співробітництво, спільна дія») запропонував німецький учений Г. Хакен [220]. Синергетика, синергетичний підхід виникли у процесі розвитку теорії складних систем. Об'єктом вивчення синергетики є складні системи, що самоорганізуються. При цьому під самоорганізацією розуміється незворотний процес, що призводить до утворення складніших структур усєї системи в результаті кооперативної дії підсистем. Основною відмінністю самоорганізації від інших процесів, наприклад, від процесів зростання, є якісна зміна стану, в якому перебуває система, і те, що ця зміна відбувається стрибком.

Синергетичний підхід надає можливість аналізувати освітній процес закладу вищої освіти та його учасників з позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток, зокрема сприймання студента як системи, що самоорганізовується й розвивається, здатну до рефлексії та самонавчання. Самоорганізація виявляється в самоузгодженому функціонуванні системи – студента як суб'єкта навчання – за рахунок її прямих і зворотних зв'язків із зовнішнім середовищем. Зовнішнім є середовище навчання, що саме розвивається

й на сучасному етапі може бути схарактеризоване такими категоріями, як динамічність, міждисциплінарність, інформатизація [104].

Згідно із синергетичним підходом формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища потрактуємо як самоорганізовану систему особистості, здатну реалізувати свої потенційні можливості через самоорганізацію у процесі проєктної діяльності; визначати сутність і зміст саморозвитку особистості як стратегію розкриття її можливостей; обґрунтовувати роль саморозвитку особистості в процесі формування її готовності до проектування навчального середовища.

Організація такої педагогічної системи ґрунтується на фундаментальних синергетичних принципах, як-от: 1) незамкнутості та відкритості зовнішньому середовищу; 2) самоорганізації, цілісності, атракторності та гомеостатичності; 3) нестійкості, біфуркаційності, флуктуаційності, динамічної ієрархічності та відкритості до надмалої дії; 4) адитивності, емерджентності, когерентності, нелінійності; 5) імовірності, надситуативності, самоактуалізації, самодетермінованості; 6) спостереженості та інше [26].

Нелінійність розвитку особистості – один з постулатів синергетичного підходу. Розвиток особистості майбутніх учителів початкової школи – це закономірне чергування станів нерівноважності й рівноваги (хаосу й порядку), кожний є об'єктивним станом особистості як відкритої системи, здатної до саморозвитку. Стан хаосу означає зміни в системі за рахунок виведення її зі стану рівноваги за допомогою надходження (або витoku) енергії, а стан порядку – виникнення нової структури системи, що для нас означає сформованість готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища.

Когерентність як синхронізація елементів у масштабах усієї системи для формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища означає, що зміна в одному з компонентів її структури неодмінно зумовлює зміни в інших, що дозволяє коригувати складники готовності до потрібного рівня сформованості. Порівняно малі відхилення –

флуктації – можуть коригуватися надмалим впливом, чинником, застосування якого призводить до розв'язання стану нерівноважності й утворення системи вищої складності порівняно з попереднім станом. Так, незначні, але резонансні впливи, стають суголосними внутрішньому стану майбутніх учителів початкової школи. Своєчасні резонансні впливи виявляють значні потужні внутрішні резерви, тобто сприяють мобілізації внутрішніх можливостей, представлених задатками особистості, і вивільнення енергії творчості.

У синергетичному контексті формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища – це створення ситуації пошуку, формування власних знань, пошуку власних способів побудови професійної перспективи розвитку. Модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища відповідатиме таким вимогам: 1) співробітництво та взаєморегуляція між учасниками освітнього процесу; 2) право здобувачів вищої освіти самим обирати шлях свого розвитку; 3) здобуття знань здійснюється через набуття власного досвіду; 4) учасники освітнього процесу створюють єдине інтерактивне поле взаємодії, спільно здобуваючи знання; 5) створюються передумови для актуалізації самодисципліни, самовиховання, особистісної відповідальності за рівень сформованості готовності до проєктування навчального середовища; 6) рефлексія, осмислення, усвідомлення власної діяльності має систематичний характер; професійне та особистісне зростання інтегруються; 7) в освітньому процесі домінують доброзичливість, відкритість, довіра, компромісність як позитивні емоційні стани; 8) зацікавленість у прозорості та відкритості власних дій у досягненні очікуваних академічних та особистісних результатів.

З урахуванням синергетичного підходу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища має бути відкритою системою, тобто складатися з підсистем, між якими відбувається постійний обмін інформацією; забезпечувати перехід від управління до самоуправління, від розвитку під впливом зовнішніх факторів до саморозвитку під впливом внутрішніх чинників.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять провідні ідеї студентоцентризму як підґрунтя для професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в інноваційному контексті.

Протягом останнього десятиріччя в науково-педагогічних дослідженнях активно розробляються ідеї *компетентнісного підходу*, які реалізуються на всіх рівнях освіти. Загальною ідеєю компетентнісного підходу, на думку О. Савченко, є компетентнісно-орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності [185].

Професійна компетентність – це система особистісних якостей, знань і вмінь, що зумовлюють готовність і здатність фахівця здійснювати професійну діяльність. Професійна компетентність передбачає: сформованість умінь розмірковувати й оцінювати професійні ситуації та проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні фахових завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результат праці; здатність до керування колективом; ухвалення раціональних рішень у розв’язанні конкретних завдань і проблем [109, с. 124].

Компетентнісний підхід полягає у визнанні компетентностей як кінцевого результату навчання та їхнє цілеспрямоване формування; перенесення акцентів з поінформованості суб’єктів навчання на вміння використовувати інформацію для розв’язання практичних проблем; оцінювання рівня сформованості в студентів компетентностей як результату освітнього процесу; студентоцентрована спрямованість навчання; зорієнтованість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників (О. Гуренко, О. Заблоцька) [34, с. 177; 49].

З позицій компетентнісного підходу рівень освіченості визначається здатністю розв’язувати проблеми різної складності на основі наявних знань. С. Сисоева вважає, що «у вищому навчальному закладі формується готовність до певного виду професійної діяльності, рівень сформованості якої визначається рівнем сформованості компетенцій та їх видами. Остаточне формування й розвиток професійної компетентності фахівця відбувається тільки у процесі

професійної діяльності» [192, с. 10]. Результатом вищої освіти є «...відповідність компетентності підготовленого фахівця запитам сучасного суспільства» [192, с. 10].

Компетентнісний підхід забезпечує зміщення акцентів з традиційних університетських форм навчання (лекції, семінарські та практичні заняття), які, зазвичай, забезпечують когнітивну складову підготовки фахівців, на практико-орієнтовану складову освітнього процесу, яка уможливорює розвиток особистісно значущих фахових якостей (тренінгові і практичні заняття).

Теоретичними і технологічними засадами реалізації компетентнісного підходу є знаково-контекстне навчання – форма активного навчання у вищій школі, орієнтована на професійну підготовку студентів у процесі поетапного переходу від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності в реальному освітньому середовищі під час різних видів педагогічної практики.

Процесуальний рівень формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища передбачає визначення відповідних форм організації освітнього процесу, методів і засобів навчання; визначення змісту та напрямів роботи щодо забезпечення впливу на формування компонентів готовності до проектування навчального середовища в освітньому процесі; розроблення критеріально-діагностичного інструментарію, який уможливорює вивчення стану й розвитку готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища; розроблення, упровадження й науково-методичне забезпечення навчальних дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Педагогічні технології в початковій освіті», «Технології дистанційного навчання»; розроблення й упровадження практико-орієнтованої складової навчання в закладах освіти, що є базовими для проходження виробничої практики; розроблення різнорівневих завдань проєктної діяльності й використання методів проблемного, активного/інтерактивного, проєктного навчання в їхній реалізації; проведення моніторингу формування

готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; аналіз результатів і здійснення коригувальних заходів.

У професійно-педагогічній освіті задачний підхід визначається як методика підготовки фахівців на основі введення до змісту навчальних дисциплін спеціальних практико-орієнтованих педагогічних задач, система яких цілісно відображає зміст, структуру й технології певних напрямків роботи вчителя [40, с. 160].

Основним поняттям і засобом задачного підходу є педагогічна задача, сутність якої науковці тлумачать як: результат усвідомлення суб'єктом виховання необхідності розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання (Л. Мільто) [110, с. 23]; виявлення в навчально-виховному процесі суперечностей, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості; педагогічна мета, визначена за певних умов (І. Зязюн и др.) [53, с. 35]; задача, що відбиває предметно-професійний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності та розв'язання якої передбачає моделювання в межах відповідного контексту певних професійних дій, зорієнтованих на формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи (О. Дудник) [43, с. 3].

Реалізація задачного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи розглядається науковцями з позиції: розвитку рефлексії, самосвідомості, самооцінки, формування гуманістичної спрямованості, ціннісних орієнтацій і посилення проблемності подавання навчального матеріалу через проблемні запитання, проблемні практичні завдання, включення педагогічних задач з особистого досвіду студентів, набутого в період різних видів педагогічних практик (О. Вознюк, О. Дубасенюк,) [41, с. 30–31]; моделювання повного циклу педагогічного мислення – від зародження проблемної ситуації, професійної мотивації, формулювання виховної задачі до знаходження способів розв'язання проблеми та її обґрунтування, що забезпечує засвоєння студентами трьох основних цілей: 1) розвиток теоретичного мислення; 2) формування пізнавального інтересу до педагогічних дисциплін, актуальних проблем педагогіки; 3) розвиток професійної мотивації фахівця (О. Антонова, Т. Семенюк) [42, с. 16];

структурування навчального матеріалу у вигляді системи задач, які відбивають специфіку майбутньої професії та розв'язання яких сприяє формуванню й розвитку професійно важливих якостей особистості [43, с. 33].

Значна кількість наукових праць присвячена трактуванню задач як засобу моделювання окремих аспектів професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи, а саме: система професійно-педагогічних задач (аналітично-діагностичні, конструктивні, проєктивні, творчі, рефлексивні) (М. Прокоф'євою) [172]; навчально-педагогічні ситуації (О. Стрілець) [206]; дидактико-методичні задачі (О. Маляренко) [96]; класифікація навчальних педагогічних завдань, які бажано використовувати на початковому етапі професійної підготовки (І. Размолодчикова) [182].

Разом із задачним широко використовується близький за змістом діяльності ситуативний підхід, який спрямовує процес підготовки майбутніх учителів на вивчення конкретних явищ. На переконання О. Гуренко [34, с. 88], у ситуативному підході ключовим є поняття ситуації, яка визначається як конкретна система обставин і умов, що найбільше впливають на організацію освітнього процесу. На думку дослідниці, ситуація має низку характерних ознак: інтелектуальне та психологічне навантаження; наявність певного протиріччя; неузгодженість з уявленням суб'єкта про неї; потреба пошуку додаткових знань, відомостей і доказів; для розуміння подій потрібні нові підходи, погляди та рішення. Дидактично основою ситуативного підходу є ситуативне моделювання – моделювання конкретних ситуацій, під час взаємодії з якими учасник засвоює матеріал, здійснює вибір, приймає особисті рішення.

Під педагогічною ситуацією в сучасній педагогічній літературі розуміється фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнями вихованості учнів і колективу [214, с. 18]; опис певного тимчасового стану явища чи проблеми, що вивчається, який може розвиватись і бути розв'язаним у різних напрямках [45]; сукупність умов, у яких учитель визначає мету й ухвалює педагогічне рішення [110]; частина педагогічної діяльності, яка вказує на суперечність між бажаним і досягнутим рівнем

вихованості учнів [52, с. 38] та інше. Отже, педагогічна ситуація – це, по-перше, сукупність умов, засобів спілкування, мотивів і цілей суб'єктів педагогічної діяльності відповідно до предметного змісту; по-друге, проектування образу і створення контексту майбутньої професійної діяльності.

Існує низка класифікацій педагогічних ситуацій, з яких найпоширенішою є групування ситуацій згідно з дидактичною метою. Проте у професійній освіті педагогічні ситуації класифікують здебільшого за характером професійних завдань, які має розв'язувати майбутній фахівець, виходячи зі специфіки і структури необхідних якостей.

Задачний і ситуативний підходи сприяють наближенню майбутніх учителів початкової школи до реальної професійної діяльності, зокрема щодо розвитку здатності продуктивно використовувати здобуті теоретичні знання для розв'язання проектних завдань. Зважаючи на особливості професійної діяльності вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти, реалізація задачного та ситуативного підходів у їхній професійній підготовці передбачає зорієнтованість на виконання професійних функцій; ознайомлення з реальними ситуаціями і проблемами впровадження умов Нової української школи; поступове засвоєння професійних дій щодо проектування навчального середовища. Очікуваним результатом упровадження задачного та ситуативного підходів є позитивні зміни у стані сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища.

Відповідно до предмета наукового дослідження варто проаналізувати формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища на основі проектного підходу.

Досить часто проект пов'язують із розв'язанням певної проблеми. Проблема може мати характер, що наближає її до завдань створення навколишнього середовища. Проект може розв'язувати певну проблему, практичне завдання, і зміст проблеми та завдання визначатимуть не лише можливі способи їх розв'язання, а й практичний результат, який одержують у процесі реалізації проекту.

Проект – це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум чи план створення матеріального об'єкта, предмета, різного роду теоретичних продуктів. Поняття «проект» усе частіше вживається в загальнонауковому значенні, оскільки в ширшому його розумінні це – обґрунтоване конструювання системи параметрів майбутнього об'єкта, процесу чи явища в поєднанні зі способами його досягнення. Саме таке багатогранне його тлумачення відкриває широкі можливості для його використання в різних сферах наукових досліджень. Діяльність, під час якої обґрунтовується й розробляється проект, називається проєктуванням [144].

В Енциклопедії освіти поняття «проектна діяльність» трактується як «конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проєкту. Проектна діяльність належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів. Проєктування виступає як творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту» [44, с. 717].

Проєктування складається з окремого набору операцій та процедур, які відповідають на запитання: «Як повинно бути?», «Що треба зробити, змінити?», «Як робити?» тощо [3, с. 195; 62, с. 104].

Дослідники виокремлюють такі складові проєктування: прогнозування, планування, конструювання, моделювання, дослідження (див. додаток Б).

Прогнозування формує припущення про те, що може бути [223]. Значущість розмежувань між проєктуванням і прогнозуванням, на думку І. Зязюна, полягає в тому, що вони дозволяють пов'язати два ідеальні процеси, спрямовані на їх об'єктивізацію в реальній педагогічній діяльності [51, с. 12].

Планування – це створення плану діяльності, яка не передбачає суттєвих змін і відкриттів [223]. Планувати – означає створювати певний план, проєкт чогось. Однак, використовуючи соціально-педагогічний підхід, проєктування

більш широкий процес, бо включає в себе обґрунтування діяльності, опис об'єкта і способів реалізації визначених планів. Планування ж обмежується конкретною дією, визначенням послідовності реалізації якогось етапу, фрагменту. Планування може бути також одним із етапів складної проєктивної дії [51, с. 13].

Відмінність між проєктуванням і конструюванням І. Зязюн вбачає в площині відношень між ідеальними й реальними об'єктами. Якщо проєктування є ідеальним створенням нового об'єкта у вигляді суб'єктивного образу, створенням компонентів об'єкта, яке виявляється в схемах, програмах, блоках. По суті, як зазначає науковець, успішність конструювання того чи того об'єкта без попереднього проєкту викликає великі сумніви, як і процес проєктування без подальшої реалізації губить смисл [51, с. 12].

Порівнюючи процеси проєктування й моделювання, І. Зязюн констатує: «Якщо модель в загальнонауковому сенсі є аналогом реально існуючого процесу, то проєкт визначає неіснуючі поки що об'єкти. Звідси моделі притаманна значно більша ступінь «об'єктивності», в той час як проєкт завжди є суб'єктивним. Важлива відмінність моделі і проєкту полягає в цілях їх створення. Модель створюється з метою вивчення об'єкта чи явища, одержання інформації про них, тоді проєкт необхідний для конкретних дій перетворення об'єкта чи внесення коректив у його взаємодію з іншими системами. Отже, якщо з допомогою моделі означають, то з допомогою проєкту видозмінюють і керують педагогічними об'єктами» [51, с. 12]. Дослідження передбачає застосування методів (аналітичних, емпіричних, експериментальних тощо) [223].

Концепція проєктування навчального середовища в початковій школі включає такі етапи: 1) аналіз потреб учнів: потрібно зрозуміти, які навички та знання мають учні, що їм потрібно навчитися та які способи навчання найефективніші; 2) розробка плану навчання: враховуючи результати аналізу потреб учнів, розробити план навчання, що включає в себе цілі, завдання, методи та інструменти навчання; 3) вибір методів навчання: на основі плану навчання обрати методи навчання, що найефективніші для досягнення планованих цілей та завдань; 4) розробка навчального матеріалу: підібрати або розробити матеріали

для навчання, що відповідають плану та методам навчання; 5) організація навчального простору: організувати навчальний простір, який би відповідав потребам учнів і методам навчання; 6) використання технологій: для забезпечення ефективного навчання використовувати різні технології та інструменти, зокрема комп'ютери, планшети, відео та аудіоматеріали; 7) оцінювання і звітування: оцінювати навчальний процес та звітувати про досягнення учнів, щоб зрозуміти, наскільки ефективним є навчальне середовище та методи навчання [252].

Таблиця 1.1

Алгоритм проєктної діяльності

Основні компоненти діяльності	Основні компоненти проєктної діяльності	Основні дієві операції
Мета	Цілепокладання: аналіз нормативно-правового та навчально-методичного забезпечення; виявлення проблеми та обґрунтування шляхів її розв'язання; діагностика стану готовності здобувачів початкової освіти до освітнього процесу	Проблематизація Цілепокладання Концептуалізація (теоретико-методичне обґрунтування способу розв'язання проблеми зі створення навчального середовища)
Процес	Проєктування: розробка проєктів, забезпечення якісного навчання учнів	Прогнозування Моделювання Конструювання (персоналізація досягнення передбачуваного результату)
Результат	Проєкт (упровадження): проведення системи заходів реалізації проєктів навчального середовища; моніторинг якості реалізації проєкту; діагностика здобувачів початкової освіти	Програмування Планування Моніторинг

В Енциклопедії освіти зазначено, що «проектна діяльність дозволяє формувати й розвивати специфічні навички проектування, а саме вчити: проблематизації; цілепокладанню та плануванню діяльності; самоаналізу та рефлексії; презентації своєї діяльності та результатів; вмінню готувати матеріал для проведення презентації в наочній формі, використовуючи для цього спеціально підготовлений продукт проектування; пошуку потрібної інформації, виокремленню та засвоєнню необхідного знання з інформаційного поля; практичному застосуванню знань, умінь, навичок у різноманітних, зокрема й нетипових, ситуаціях; вибору, освоєнню та використанню адекватної технології створення продукту проектування; проведенню дослідження (аналізу, синтезу, висуванню гіпотези, деталізації та узагальненню)» [44, с. 717].

Зміст проєктувальної діяльності майбутніх учителів початкової школи зі створення навчального середовища передбачає проходження етапу підготовки, розробки, перевірки та завершення (див. табл.. 1.2).

Таблиця 1.2

Зміст проєктування навчального середовища			
Етапи проєктування навчального середовища			
Підготовка	Розробка	Перевірка	Завершення
Мета			
аналіз об'єктів та суб'єктів проєктування; визначення задуму; встановлення форми проєкту; прогнозування, формулювання й конкретизація мети проєктування; висування гіпотези; визначення завдань проєктування (планування розвитку проєктувальної ідеї);	аналіз професійної діяльності учителя початкової школи з виконання трудових функцій; аналіз і діагностика стану навчального осередку; генерування ідей створення ефективного навчального середовища; побудова моделі передбачуваного	перевірка проєктувальних рішень; порівняння попередніх та отриманих результатів проєктувальної діяльності; коригування проєкту	ухвалення рішення про використання проєкту; оформлення кінцевого варіанта проєкту

встановлення необхідної теоретичної та методичної основ проектування; визначення способів виконання завдань проектування	навчального середовища; конкретизація цілей проектування стосовно всіх рівнів (видів) проекту; розробка змісту навчання (конструювання); вибір технологій навчання		
Процес			
аналіз умов здійснення проектувальної діяльності (середовища, засобів, термінів, правового, теоретичного та методичного забезпечення); встановлення ступеня забезпеченості просторовими, часовими та ін.. ресурсами проектувальної діяльності; визначення способів використання ресурсів; планування використання ресурсів; підготовка ресурсів до використання	підтримка на належному рівні основних ресурсів; залучення і використання додаткових ресурсів, які становлять умови розвитку	залучення і використання додаткових ресурсів, які становлять умови адекватної перевірки якості проекту та його коригування	аналіз повноти й ефективності використання ресурсів
Особистість			
розуміння ролі проектувальника; усвідомлення потреби	залучення в процес проектування; забезпечення	забезпечення процесів осмислення	рефлексія на рівні проектувальної

у здійсненні проєктувальної діяльності; осмислення вихідної ідеї; прояв спрямованості на конкретне проєктування; аналіз власних можливостей в питаннях проєктування та предметній сфері у контексті окреслених завдань; формування необхідного ставлення до складових процесу проєктної діяльності	процесів осмислення вихідних теоретичних ідей побудови проєктованих об'єктів; вибір власних проєктних позицій; включення механізмів рефлексії для переосмислення досвіду і його проблематизації; забезпечення процесів цілепокладання, розробки, змісту	проєктувальних рішень; включення механізмів рефлексії; забезпечення процесів коригування проєкту	діяльності
--	---	--	------------

Отже, участь майбутніх учителів початкової школи у проєктній діяльності забезпечить формування здатності до проєктування осередків навчання, виховання й розвитку учнів, а саме: *оволодіння знаннями* щодо змістового наповнення навчального середовища та обладнання, необхідного для викладання навчальних предметів (інтегрованих курсів); *формування вмінь та навичок* з розміщення та використання дидактичного матеріалу та обладнання з урахуванням їхньої актуальності, доцільності, функційності, естетичної привабливості, а також індивідуальних освітніх потреб учнів; використання фізичного та інформаційного простору навчального приміщення як освітній ресурс; проєктування осередку навчання спільно з учнями, зважаючи на їхні вікові особливості, інтереси та потреби.

Висновки до розділу 1

У розділі розкрито формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища як наукова проблема; сутність і структура готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування

навчального середовища в інноваційному контексті; методологічні підходи формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища

Відносно предмету дослідження визначено навчальне середовище як домінуючу складову освітнього середовища, в якому створюються умови для набуття здобувачами початкової освіти знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, виходячи з їхніх пізнавальних потреб та інтересів.

Основними вимогами до проєктування навчального середовища учнів та новітніми орієнтирами в підготовці майбутніх учителів початкової школи до означеної діяльності є:

1) підвищення рівня: безпеки (фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної); комфорту (зовнішнього та внутрішнього), якості навчання (форм організації освітнього процесу, методів і засобів навчання, що ґрунтуються на принципах безпечної та дружньої до дитини школи);

2) навчальне середовище як об'єкт проєктування відображає взаємозв'язок певних умов організованої, двосторонньої діяльності учителя та учнів, спрямованої на максимальне засвоєння та усвідомлення навчального матеріалу й подальшого застосування здобутих знань, умінь та навичок на практиці;

3) методологічними основами проєктування навчального середовища є: компетентнісний підхід – організація навчального процесу з метою формування ключових, предметних та життєвих компетентностей; інтегративний підхід – врахування внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків, максимальне подолання ізольованого викладання навчальних предметів і створення принципово нових навчальних програм; дослідницький підхід – використання дослідницьких форм, методів і засобів навчання; особистісно зорієнтований підхід – спрямування навчального процесу на інтелектуальний, соціальний та моральний розвиток особистості учня;

4) розуміння сучасного уроку як проєкту зі створення реальних умов для інтелектуального, соціального, морального становлення особистостей учнів, що дозволяє досягти високих результатів у навчанні, процес якого будується на трьох

базових видах діяльності: вчення (освоєння культурних зразків, наявних знань, концептуальних позицій); практика (вироблення навичок, способів діяльності); дослідження та проєктування (вихід на суб'єкту позиція щодо дійсності).

5) чітке структурування взаємодії учасників освітнього процесу, яке сприятиме розвитку самостійності навчальної діяльності учнів: усвідомлення власної ролі у розв'язанні навчальних завдань; наявність мети, мотивації та активності здійснення діяльності; планування майбутньої роботи, виявлення її результатів і усвідомлення шляхів, якими можна здобути нові знання та вміння, виокремити загальні способи дій; контроль за своїми діями, способами їх виконання та оцінювання; бачення важливості освоєного досвіду, знань, умінь, набутих особистісних якостей для досягнення визначеної мети;

б) індивідуалізація та дистанційність навчання;

7) формування специфічних професійно-важливих якостей майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища учнів: проблемне бачення, креативність, завзятість, терпимість до помилок, толерантність, відкритість, доступність та гнучкість.

Готовність майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища є стійким станом налаштованості на успішне створення реальних умов для інтелектуального, соціального, морального становлення здобувачів початкової освіти, який ґрунтується на мобілізації потенційних можливостей (мотиваційних, операційно-діяльнісних, когнітивних, емоційно-вольових) та досвіду, з метою отримання очікуваного результату та подальшого особистого розвитку.

Структурними компонентами готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища є: мотиваційний – сформована пізнавальна потреба в оволодінні проєктною діяльністю, інтерес до процесу створення навчального середовища, стійке прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи; когнітивний – розвинуті властивості інтегративного мислення, які задовольняють вимогам проєктної діяльності, розуміння особливостей

навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування; операційно-діяльнісний – уміння створювати навчальне середовище з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу; емоційно-вольовий – усвідомлення власних емоційно-вольових можливостей, мобілізація сил під час проєктувальної діяльності, відповідальність за прийняття професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти.

Методологічними підходами формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища обрано системний, синергетичний, компетентнісний, задачний, ситуативний та проєктний.

Урахування основних принципів педагогічної системи і положень системного підходу до формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища сприяє впорядкуванню сукупності функціонально однорідних, взаємозв'язаних компонентів, що формують освітнє середовище, у якому студенти здобувають нові знання та набувають нових практичних умінь і навичок, розв'язують реальні проблеми в процесі проєктної діяльності; обґрунтуванню особливостей формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища та виокремленню чинників, що впливають на її результативність; оперативному коригуванню освітнього процесу.

З урахуванням синергетичного підходу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища трактується як відкрита система, яка складається з підсистем, між якими відбувається постійний обмін інформацією, та забезпечує перехід від управління до самоуправління, від розвитку під впливом зовнішніх факторів до саморозвитку під впливом внутрішніх чинників.

Компетентнісний підхід забезпечує практико-орієнтовану складову освітнього процесу, яка уможливорює розвиток особистісно значущих фахових якостей. Теоретичними й технологічними засадами реалізації компетентнісного підходу є принципи знаково-контекстного навчання. Процесуальний рівень

формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища передбачає визначення форм організації освітнього процесу, методів і засобів навчання; змісту і напрямів роботи щодо забезпечення впливу на формування компонентів готовності до проєктування навчального середовища в освітньому процесі; розроблення критеріально-діагностичного інструментарію; розроблення, впровадження і науково-методичне забезпечення навчальних дисциплін; розроблення і впровадження практико-орієнтованої складової навчання; розроблення різнорівневих завдань проєктної діяльності; проведення моніторингу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; аналіз результатів і здійснення коригувальних заходів.

Задачний і ситуативний підходи сприяють наближенню майбутніх учителів початкової школи до реальної професійної діяльності, зокрема щодо розвитку здатності продуктивно використовувати накопиченні теоретичні знання для розв'язання проєктних завдань, зорієнтованих на виконання професійних функцій; ознайомлення з реальними ситуаціями і проблемами впровадження умов Нової української школи; поступове засвоєння професійних дій щодо проєктування навчального середовища.

Проєктний підхід забезпечує участь майбутніх учителів початкової школи у проєктній діяльності, що позначається на формуванні здатності до проєктування осередків навчання, виховання і розвитку учнів.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [85; 127; 128; 129; 130; 131; 132; 135; 203; 245; 248; 249; 250; 255].

РОЗДІЛ 2

ОБГРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

2.1. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища

У контексті нашого дослідження важливим є вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища. В академічному словнику української мови поняття «формування» трактується як дія зі значенням формувати, формуватися; формувати – виробляти в кому-небудь певні якості, риси характеру; організовувати, складати, створювати [200]. Психологи тлумачать формування як деяку зовнішню відносно до психічної діяльності суб'єкта зміну та її самозміну, становлення, а також як процес утворення особливого типу системних відносин усередині цілісної психологічної організації особистості [178]. Педагогіка оперує категорією «формування» у значенні процесу становлення людини як соціальної істоти під впливом різних факторів: соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних, педагогічних тощо або ж як цілеспрямований вплив на учня або студента, здійснюваний викладачем для створення певних умов, які в подальшому сприятимуть виникненню у того, хто навчається, нових якостей, знань і вмінь [239]. У психолого-педагогічних дослідженнях «процес формування готовності» висвітлюється по-різному, проте спільним є те, що він розглядається як частина професійної підготовки майбутнього вчителя, як інтегральне, багатоаспектне утворення, що охоплює низку компонентів, адекватних вимогам, умовам та змісту діяльності [64, с. 53].

Відповідно до предмета дослідження формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища сформульовано як комплекс організаційно-педагогічних впливів, здійснюваних в освітньому процесі закладу вищої освіти, за яких здобувачі вищої освіти

набувають стійкого стану налаштованості на успішне розв'язання завдань проєктної діяльності в умовах варіативності початкової освіти.

Тож, ефективне формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища зумовлюється комплексом спеціально організованих заходів, що визначають потребу дотримання відповідних організаційно-педагогічних умов.

Під умовами розуміють: необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [121]; правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь [200] особливості реальної дійсності, за яких щось відбувається або здійснюється [55, с. 493] та інше. Тобто, умови виконують роль каталізатора процесу, що має певні наслідки.

Педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів початкової школи науковці вважають: комплекс педагогічних заходів, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу [16, с. 275]; зовнішні обставини освітнього простору (зміст, форми, методи, заходи, ставлення) [231, с. 118]; сукупність можливостей освітнього середовища, які забезпечують створення цілеспрямованого освітнього процесу [69, с. 138]; комплекс взаємопов'язаних і цілеспрямовано створюваних обставин, реалізація яких забезпечує ефективне впровадження моделі підготовки та досягнення очікуваного результату [141, с. 108] та інші.

За визначенням О. Андрющенко, «педагогічні умови»: 1) є складовим елементом педагогічної системи; 2) стосуються різних аспектів процесу навчання, виховання та розвитку (цілей, принципів, змісту, методів, форм тощо); 3) є зовнішніми й внутрішніми, суб'єктивними й об'єктивними, необхідними та достатніми обставинами, в яких виникає, існує й розвивається позитивне освітнє середовище; 4) забезпечують ефективність освітнього процесу [4, с. 134-135].

Особливості предмета дослідження актуалізують не лише педагогічну, а й організаційну сторону освітнього процесу, оскільки від ефективної організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти залежить

якість професійної підготовки загалом. З огляду на це варто розглядати організаційно-педагогічні умови, котрі забезпечують ефективну професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи, зокрема до проектування навчального середовища.

Під «організаційно-педагогічними умовами» розуміють: сукупність зовнішніх чинників реалізації функцій управління з боку викладача та внутрішніх особливостей навчальної діяльності студентів, які комплексно забезпечують цілісність й ефективність освітнього процесу [16, с. 275.]

Професійна підготовка студентів за різними напрямками педагогічної діяльності має багато спільного, однак у цьому процесі завжди можна виокремити особливості. Через це деякі вчені (В. Бондар [9], І. Малафіїк [95], О. Савченко [186] та ін.) розмежовують педагогічні умови на загальні та спеціальні (особливі), акцентуючи на їхній діалектичній єдності та взаємозв'язку.

Ефективність формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища зумовлюється загальними й особливими (спеціальними) організаційно-педагогічними умовами. До загальних організаційно-педагогічних умов належать ті педагогічні чинники й обставини, необхідні та достатні для нормального перебігу освітнього процесу в педагогічних закладах вищої освіти незалежно від напрямку підготовки та спеціальності: належне кадрове, матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу; сприятливий морально-психологічний клімат; відповідність навчальних приміщень санітарно-гігієнічним вимогам тощо.

Особливі (спеціальні) організаційно-педагогічні умови – це сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів цілісного освітнього процесу, які забезпечують ефективну професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища. У межах дисертаційного дослідження акцентується лише на особливих (спеціальних) організаційно-педагогічних умовах як ключових для ефективного формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища. Організаційно-педагогічні умови передбачають виконання

комплексу спеціальних заходів (організаційних, методичних, управлінських), потрібних для їхнього належного забезпечення.

Отже, організаційно-педагогічні умови виконують роль каталізатора формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища та детермінують її результати, об'єктивно забезпечуючи можливість їх досягнення.

У сучасній педагогічній літературі існує кілька підходів до визначення умов процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виконання професійних функцій: докладний описовий – намагання деталізувати необхідні обставини, аби не втратити нічого важливого; концептуальний – виокремлення низки (2–3) головних умов як мінімально необхідних для здійснення процесу; організаційний – окреслення лише тих умов, які забезпечують реалізацію конкретної експериментальної моделі; поетапний – подання комплексу вимог у чітко визначеній послідовності (етапів формування означених якостей).

У контексті нашого дослідження постала необхідність обґрунтування вибору організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища. Відповідно до мети визначено такі завдання: на основі аналізу нормативно-правових документів, сучасної теорії та практики сформулювати організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; визначити особливості їх впливу на компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Методика проведення дослідження містить аналіз нормативно-правових документів, психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень для визначення сутності «організаційно-педагогічних умов» і формулювання їх змісту в контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Виявлення організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища здійснювалося з урахуванням специфіки освітнього процесу в педагогічному закладі вищої освіти, особливостей початкової освіти, сутності проєктної діяльності тощо.

Нова українська школа потребує нового вчителя – вмотивованого, відповідального і творчого, який зможе стати «агентом змін» в освітньому просторі. Маючи академічну свободу, він готуватиме власні авторські навчальні програми, власноруч обиратиме підручники, методи, стратегії, способи й засоби навчання, урізноманітнюватиме варіанти організації навчального простору в класі з використанням нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення лабораторної бази для вивчення предметів природничо-математичного циклу [171].

Саме тому суттєвих змін має зазнати процес і зміст підготовки вчителя, здатного забезпечити необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів в контексті реформування початкової освіти.

Особливе значення для нашого дослідження мають напрацювання вчених, що стосуються створення умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виконання професійних функцій (або компетентностей, що входять до них [160]). Науковцями визначено та обґрунтовано такі педагогічні, психологічні та організаційні умови: *мовно-комунікативна компетентність навчальної функції* (підвищення мотивації до оволодіння системою орфоепічної роботи як показника професійної компетентності, засобу попередження культурно-мовленнєвого шоку та інтерференційних явищ; упровадження навчально-методичного комплексу та інтеграція роботи викладачів дисциплін лінгводидактичного циклу; залучення до рефлексивно-оцінювальної діяльності власних навчальних досягнень і навчальних досягнень учнів) – О. Шеремет [235, с. 8]; *мовно-комунікативна компетентність навчальної функції* (розвиток ціннісного ставлення до майбутньої професійно орієнтованої комунікативної діяльності; стимулювання пізнавальної активності й самостійності в здобутті

знань на основі вдосконалення змістово-організаційних засад, використання діалогічних форм і методів; забезпечення рефлексивних засад; оптимізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та цілеспрямований і системний розвиток комунікативних умінь і навичок) – Ю. Шалівська [230, с. 14-15]; *психологічна компетентність функції партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу* (формування мотивації до застосування арт-терапії в майбутній професійній діяльності; цілеспрямоване наповнення змісту підготовки творчим компонентом; організація навчально-методичного супроводу) – А. Ковінько [68, с. 16]; *здоров'язбережувальна компетентність функції участі в організації безпечного та здорового освітнього середовища* (формування позитивної мотивації до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи на основі вибору продуктивних копінг-стратегій; систематизація і поглиблення знань і вмінь, що забезпечують створення здоров'язбережувального середовища початкової школи, на основі інтегрування освітніх курсів і запровадження систем емпіричного навчання; конструювання практико-орієнтованого здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти, що забезпечує оптимальне поєднання форм, методів та засобів освітньо-професійної та фізкультурно-оздоровчої діяльності) – Т. Осадченко [142, с. 6]; *проектувальна компетентність функції участі в організації безпечного та здорового освітнього середовища* (організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання; активізація рефлексивної позиції) – М. Нестеренко [115, с. 11] та інші (див. додаток Б). Проте формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища в умовах реалізації завдань Концепції Нової української школи залишається актуальною для сьогодення та потребує подальшого вивчення.

Аналіз дисертаційних робіт дозволив помітити певні тенденції у відборі педагогічних умов. Так, більшість авторів першою педагогічною умовою визначає формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення до певного виду професійної діяльності, другою – посилення когнітивної складової змісту

навчання, третьою – поетапне підвищення рівня практичної обізнаності із сучасними методиками і технологіями навчання, четвертою – осмислення й самооцінку перебігу професійної діяльності тощо (див. дод. Б).

Нами визначено низку організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, які взаємодіють між собою, органічно доповнюють одна одну та забезпечують ефективність через комплексність, взаємозв'язок і цілісність.

Перша організаційно-педагогічна умова пов'язана із забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, що сприяє активізації сукупності зовнішніх та внутрішніх рушійних сил, які спонукають до діяльності та надають їй спрямованості, орієнтованої на досягнення очікуваних результатів.

Термін «мотивація» використовується в різних галузях психології для з'ясування причин та механізмів цілеспрямованої поведінки людей. Основними детермінантами такої поведінки виступають потреби й інстинкти як джерела активності; мотиви, які визначають напрям дій; емоції, прагнення, бажання, настанови як регулятори динаміки поведінки особистості.

Враховуємо, що на розвиток і стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища впливають певні чинники, як-от: комплексність мотиваційної системи, що містить зовнішні і внутрішні мотиви, які змінюються відповідно до конкретної ситуації, інтересів тощо; психологічні механізми мотивації (мотиваційне переключення, об'єктивація потреб, «зсув» мотиву на мету, мотиваційна саморегуляція, переведення зовнішніх мотивів у внутрішні, емоційний вплив тощо); індивідуально-психологічні особливості здобувачів вищої освіти та їхній навчально-професійний досвід (знання, упорядковані на етапі професійного становлення та перевірені власним педагогічним досвідом у період виробничої практики в початковій школі); розуміння рефлексії універсальним механізмом осмислення, аналізу й перетворення власного навчально-професійного досвіду, стереотипів мислення тощо; організація освітнього процесу на засадах

партнерства; орієнтація на реально значущі професійні проблеми проєктивного характеру; активна взаємодія учасників освітнього процесу; створення сприятливої, невимушеної атмосфери між усіма учасниками освітнього процесу тощо.

Ми розглядаємо пізнавальну активність та пізнавальну самостійність майбутніх учителів початкової школи як високий рівень розвитку пізнавальних мотивів, що характеризують спрямованість особистості на інтелектуальний розвиток та процеси пізнання. Навчальна діяльність завжди полімотивована системою навчальних мотивів, найбільш відома класифікація яких розділяє їх на внутрішні (власний розвиток у процесі навчання, спільна діяльність, пізнання нового) і зовнішні (навчання як вимушена поведінка, навчання як обов'язковий елемент життєдіяльності, навчання заради статусу та престижу). Розвиток внутрішньої мотивації відбувається через зміщення акцентів зовнішніх мотивів на цілі навчання, що дозволяє майбутнім учителям початкової школи відстежити домінуючий тип мотивації та спроектувати ієрархію цілей відповідно до власних потреб, інтересів, цінностей. Спрямованість майбутніх учителів початкової школи на інтелектуальну активність реалізується через організацію проєктної діяльності, стимулювання студентів до саморозкриття, мотивації досягнення, створення ситуації успіху.

Активна участь майбутніх учителів початкової школи у проєктуванні навчального середовища допомагає підвищити розуміння значущості знань, умінь та навичок проєктної діяльності для професійного становлення. Рефлексивний аналіз власного педагогічного досвіду з проєктування навчального середовища дозволяє майбутнім учителям початкової школи зробити його об'єктом аналізу, осмислення, усвідомленого регулювання та контролю.

Орієнтація на реально значущі проблеми пов'язані з проєктуванням навчального середовища впливає на зацікавлене ставлення майбутніх учителів початкової школи до змісту навчання. Інтерес спрямовує та підтримує інтелектуальну активність особистості в процесі виконання завдань проєктної діяльності.

Спільна діяльність зі всіма учасниками освітнього процесу передбачає участь у групових дискусіях, ділових іграх, проєктах тощо. Створення сприятливої, невимушеної атмосфери між усіма учасниками освітнього процесу та пов'язані з цим позитивні переживання підвищують самооцінку, рухливість психічних процесів, роблять свідомість особистості більш відкритою до сприйняття нової інформації. Зокрема, експериментальними дослідженнями А. Isen, К. Daubman [246] встановлено, що позитивні емоції підвищують продуктивність когнітивних процесів (мислення, запам'ятовування, категоризація), а також сприяють творчому підходу в розв'язанні різного роду проблем. Так, упровадження мотиваційного тренінгу сприяє залученню майбутніх учителів початкової школи до активної діяльності, міжособистісного спілкування, встановленню партнерських відносин з учасниками освітнього процесу, що створює атмосферу відкритості до набуття нового досвіду, трансформації ціннісного ставлення до себе як майбутнього професіонала та власної діяльності.

Вихованню стійкого інтересу і, відповідно, мотивації до навчання сприяє використання комплексу завдань, розв'язання яких потребує від студентів активної пошукової діяльності. При цьому ефективність оволодіння новим матеріалом підвищується, якщо підбір змісту навчальних завдань здійснюється з опорою на попередньо засвоєні знання й уміння студентів. Це дає змогу досягти міцного засвоєння нового матеріалу, уможлиблює послідовне зростання складності навчальних завдань, підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, сприяє виникненню пізнавального інтересу.

Суспільно значущі мотиви діяльності передбачають ставлення до навчання з почуттям обов'язку, відповідальності, ініціативності. Суспільні вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи мають стимулювати здобувачів вищої освіти не лише до належного засвоєння змісту дисциплін, а й високого рівня ерудованості, усебічного розвитку, здобуття знань, які виходять за межі змісту робочих навчальних програм. Доведення до свідомості студентів сутності суспільного ідеалу вчителя як професіонала,

майстра своєї справи, творчої особистості, мають сприяти виникненню в майбутніх учителів прагнення йому відповідати, породжує мотивацію до навчання. Тому зміст професійної підготовки має спрямовувати на якісне виконання трудових функцій, зокрема щодо проектування осередків навчання, виховання та розвитку учнів.

Отже, важливим завданням викладача стає врахування, коригування, а також формування потреб і мотивів майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки. Цьому сприяє низка заходів: попередня підготовка до занять (підбір потрібних матеріалів, інструментів та пристосувань; вивчення спеціальної літератури; ознайомлення зі зразками навчального середовища та ін.); активне ознайомлення в процесі вивчення дисциплін із можливостями проектної діяльності; стимулювання інтересу до проектування навчального середовища в процесі позааудиторної діяльності (консультації; майстер-класи; тощо); раціональне поєднання індивідуальних і колективних форм проектної діяльності.

Тож, основними чинниками, що розвивають і підтримують позитивну мотивацію майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища, є зміст навчального матеріалу, а також методи, форми, процедури та особливості організації освітньої діяльності.

Очікуваним результатом реалізації першої організаційно-педагогічної умови є усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи пізнавальної потреби в оволодінні проектною діяльністю; виникнення стійкого інтересу до процесу створення навчального середовища; спрямування на досягнення успіху в прагненні оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи – мотиваційний компонент; налаштування на розвиток властивостей інтегративного мислення, які задовольняють вимогам проектної діяльності; позитивне сприйняття особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проектування – когнітивний компонент; зорієнтованість на створення навчального середовища з урахуванням варіативності початкової освіти та

ресурсного забезпечення освітнього процесу – операційно-діяльнісний компонент; прийняття та поліпшення власних емоційно-вольових можливостей; максимальна мобілізація сил під час проєктної діяльності; неухильна відповідальність за прийняття професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти – емоційно-вольовий компонент.

Певна невідповідність змісту, форм, методів професійної підготовки вчителів початкової школи сучасним підходам, визначеним Концепцією Нової української школи, потребують модернізації на основі змістового оновлення та впровадження активних методів навчання, що максимально зможуть задовольнити соціально-педагогічні запити та особистісно-професійні потреби здобувачів вищої освіти. З огляду на це, другою організаційно-педагогічною умовою є оновлення змісту (практико-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки) і спрямованість форм організації освітнього процесу і методів навчання майбутніх учителів початкової школи на формування готовності до проєктування навчального середовища, що забезпечить розуміння визначених проєктних завдань, набуття знань способів їх розв'язання та засобів досягнення мети.

Реалізація цієї умови залежить від урахування таких чинників: зміст освіти є науково адаптованою системою знань про певні об'єкти, явища тощо; досвід здійснення способів діяльності, втілений в уміннях та навичках; досвід творчої діяльності, що виражається в готовності розв'язання нових проблем; досвід емоційно-ціннісного ставлення особистості (виокремлені елементи здійснюють різні функції в освітньому процесі та тісно пов'язані між собою, засвоєння одного впливає на якість засвоєння всіх інших) [32, с. 137]; процес розвитку проєктних умінь відбувається згідно з певним алгоритмом і має свої особливості; проєктні вміння класифікуємо на підставі визначених механізмів проєктної діяльності та відповідно до трудових функцій учителя початкових класів, зазначених у професійному стандарті; розвиток проєктних умінь найбільш ефективно здійснюється в активній взаємодії учасників освітнього процесу та інше.

Освітня компонента «Вступ до спеціальності» належить до переліку обов'язкових навчальних дисциплін, що пропонуються в рамках циклу професійної підготовки бакалаврів зі спеціальності 013 Початкова освіта (I рік навчання). Навчальний контент дисципліни визначає компетентності, яких повинні набути здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти відповідно до вимог освітньо-професійної програми «Початкова освіта», алгоритму вивчення навчального матеріалу дисципліни. Ця навчальна дисципліна знайомить здобувачів вищої освіти з сучасною системою підготовки вчителя початкової школи; професійною діяльністю і особистістю вчителя початкової школи; системою освіти в Україні; підготовкою вчителя початкової школи у ЗВО; Професійним стандартом «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», освітньо-професійною програмою підготовки; виробничою практикою в початковій школі; самостійною роботою здобувачів вищої освіти в системі підготовки до педагогічної діяльності; загальноосвітнім навчальним закладом як місцем професійної діяльності майбутнього педагога; професійним самовихованням майбутнього вчителя початкової школи.

Основне завдання – допомогти здобувачам вищої освіти адаптуватися до освітнього процесу в закладах вищої освіти, засвоїти зміст педагогічної діяльності, її суспільне значення, оволодіти основною педагогічною термінологією, поняттями, а також сприяти здобуттю знань, виробленню вмінь і навичок, компетентностей для успішної самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Так, вважаємо, що зміст програми навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» варто доповнити модулем з темами, які б розкривали середовищний підхід в організації освітнього процесу здобувачів початкової освіти, а саме: «Середовище: філософський, психологічний та педагогічний аспекти», «Навчальне середовище початкової школи в контексті сучасних вимог», «Вплив навчального середовища на учнів початкової школи», «Учитель початкової школи як дизайнер навчального середовища».

Освітня компонента «Дидактика» належить до переліку обов'язкових навчальних дисциплін, що пропонуються в рамках циклу професійної підготовки бакалаврів зі спеціальності 013 Початкова освіта (II рік навчання). Її вивчення сприяє освоєнню майбутніми вчителями початкової школи теоретичних основ процесу навчання, підготовці їх до свідомого оволодіння професійними компетентностями, розвитку критичного педагогічного мислення, вихованню професійно значущих якостей.

Основними завданнями є: формування уявлення про навчання як двосторонній процес (викладання й учіння); взаємозв'язок основних компонентів освітнього процесу; з'ясування закономірностей, рушійних сил і функцій навчання; характеризування принципів навчання; розкриття змісту освіти; аналізування державного стандарту початкової загальної освіти; визначення методів, прийомів, засобів навчання здобувачів початкової освіти; характеристика основних форм організації навчання здобувачів початкової освіти; орієнтування в особливостях оцінювання навчальних досягнень молодших школярів у контексті їхнього вікового та індивідуального розвитку.

Так, вважаємо, що зміст програми навчальної дисципліни «Дидактика» варто доповнити модулем з темами, які б розкривали особливості проектування навчального середовища початкової школи, а саме: «Проектувальна діяльність: педагогічний контент», «Методологічні підходи проектування навчального середовища початкової школи», «Проектування навчального середовища як професійне завдання вчителя початкової школи», «Проектування партнерської взаємодії учасників навчального середовища початкової школи», «Зарубіжний досвід проектування навчального середовища початкової школи».

Освітня компонента «Педагогічні технології в початковій школі» належить до переліку обов'язкових навчальних дисциплін, що пропонуються в рамках циклу професійної підготовки бакалаврів зі спеціальності 013 Початкова освіта (III рік навчання).

Мета навчальної дисципліни «Педагогічні технології в початковій школі» полягає в опануванні майбутніми учителями початкової школи концептуальними

та теоретичними положеннями педагогічних технологій, ознайомлення із різними інноваційними педагогічними технологіями та особливостями їх реалізації в освітньому процесі; формуванні у майбутніх педагогів готовність до впровадження сучасних технологій у практику Нової української школи.

Так, вважаємо, що зміст програми навчальної дисципліни «Педагогічні технології в початковій школі» варто доповнити модулем «Педагогічні технології в проєктуванні навчального середовища початкової школи» з темами, які б розкривали особливості використання педагогічних технологій в проєктуванні навчального середовища з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення, а саме: «Технологія VERA» – проєктування комфортного навчального середовища початкової школи для розвитку навичок поведінки учнів, «Технологія створення безпечного середовища» – проєктування безпечного навчального середовища початкової школи для дотримання прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу, «Технологія становлення суб'єктності учнів початкової школи» – проєктування навчального середовища початкової школи через інтеграцією трьох складових освітнього процесу (вчення, практика, дослідження та проєктування) для ініціювання та реалізації учнями різних видів діяльності, «Технологія пошуково-дослідницького навчання» – проєктування дослідницького навчального середовища початкової школи для стимулювання розвитку інтелектуально-творчого потенціалу учнів, удосконалення; «Lego-технологія» – проєктування предметно-ігрового середовища початкової школи для організації навчання через дію в процесі побудови та дослідження моделей з конструктора. Окрім того, здійснюється змістове наповнення тем, які вже закладено в навчальну дисципліну, на основі компетентнісного, інтегративного, дослідницького та особистісно-орієнтованого підходів до проєктування навчального середовища та інших визначених вимог до сучасного освітнього процесу Нової української школи.

Освітня компонента «Технології дистанційного навчання» належить до переліку обов'язкових навчальних дисциплін, що пропонуються в рамках циклу

професійної підготовки бакалаврів зі спеціальності 013 Початкова освіта (III рік навчання). Використання цифрових технологій та впровадження нових підходів до організації освітнього процесу сприяє ефективному впливу на учнів початкової школи в умовах дистанційного навчання (див. п. 1.1).

Так, вважаємо, що зміст програми навчальної дисципліни «Технології дистанційного навчання» варто доповнити темами «Онлайн-сервіс для створення інтерактивних завдань Kahoot!», «Онлайн-сервіс для створення тестів ClassMarker», «Онлайн-ресурс для створення та використання інтерактивних симуляцій PhET», «Програмне забезпечення Mozaik education».

Майбутні вчителі початкової школи при проєктуванні навчального середовища можуть використовувати такі інформаційні технології: Kahoot!, ClassMarker, PhET, Mozaik education та інші. Kahoot! – онлайн сервіс для створення інтерактивних завдань, що дозволяє створювати тести, опитування, вікторини. Платформу можна використовувати під час роботи з будь-якими віковими категоріями, зокрема учнями початкових класів. Учитель може створити тест та надіслати його як домашнє завдання, як завдання для закріплення вивченого матеріалу або використовувати під час пояснення нового матеріалу, щоб не переривати заняття та утримувати увагу учнів [247]. ClassMarker – це сервіс для створення тестів з різними формами відповідей. Його особливість – у створенні віртуального класу, що дозволяє вести статистику успішності [244]. PhET – це ресурс для створення та використання вже готових інтерактивних симуляцій під час вивчення математики та природничих наук. Для того, щоб допомогти учням активно опановувати природничі науки через дослідження, PhET-симуляції розроблено з використанням таких принципів проєктування: спонукання до наукових досліджень; забезпечення інтерактивності; демонстрація наочно мисленневих процесів; включення декілька видів репрезентації (наприклад, рух самих об'єктів, графіки і діаграми, вимірювальні прилади і цифри тощо); використання того, що відбувається в реальному світі; надання користувачам мінімальних інструкцій щодо використання, щоб спонукати їх до самостійних досліджень; створення симуляцій, які можуть бути гнучко

використані в багатьох навчальних ситуаціях [256]. *Mozaik education* – це ефективне програмне забезпечення для презентацій у класі з цифровими підручниками, анімованими презентаціями та функцією домашнього завдання в режимі онлайн, а також тисячі одиниць інтерактивного вмісту (3D-сцени, навчальні програми, відео, вправи), які можуть бути використані учнями для навчання та тренування й удома [251] та інші (рекомендовані МОН [140]).

Виробнича практика в початковій школі передбачена освітньо-професійною програмою підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 013 Початкова освіта. Цей вид практики є невід'ємною частиною підготовки до професійної діяльності майбутніх висококваліфікованих фахівців, які отримують диплом бакалавра.

Практична підготовка забезпечує встановлення безпосереднього зв'язку між теорією та практикою, оскільки в умовах реальної професійної діяльності відбувається інтеграція теоретичних знань і практичних умінь здобувачів вищої освіти, що зумовлює оволодіння ними складниками професійної компетентності.

Зокрема, майбутні вчителі початкової школи вдосконалюють навички проведення навчальних і виховних занять різного типу, що сприяє формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності; розвитку необхідних професійних та особистісних якостей, прагнення до професійного самовдосконалення; вивчення кращого досвіду роботи вчителів, психологів, викладачів; виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності на посаді вчителя початкової школи.

З метою виконання вимог Нової української школи та потреб реального освітнього процесу початкової школи пропонуємо виконання завдань проєктувального характеру щодо створення навчального середовища з урахуванням індивідуальних особливостей та освітніх потреб учнів; актуальності, доцільності, функційності, естетичної привабливості дидактичного матеріалу та обладнання.

Вважаємо, що оновлення змісту зазначених дисциплін запропонованими темами сприятиме: опануванню здобувачами вищої освіти теоретичного аспекту

проектування навчального середовища початкової школи; формуванню в них проектних практичних умінь і навичок; оволодінню теоретико-методологічними основами проектної діяльності та середовищної взаємодії; опануванню проектними технологіями; мотивуванню до створення авторських проектів, успішної реалізації здобутих знань, умінь, навичок на практиці. Це забезпечуватиме формування в майбутніх учителів початкової школи обізнаності з психолого-педагогічними особливостями навчального середовища початкової школи, основними підходами до проектування навчального середовища початкової школи, ефективними освітніми стратегіями та технологіями як засобами проектування навчального середовища початкової школи; володінню технологією проектування навчального середовища початкової школи; здатності аналізувати інноваційні педагогічні практики та застосовувати їх у процесі проектування навчального середовища початкової школи з урахуванням освітніх потреб і можливостей здобувачів початкової освіти; здатності розробляти та застосовувати в процесі проектування навчального середовища початкової школи діагностичний інструментарій.

Реалізація траєкторії діяльності майбутніх учителів початкової школи на шляху формування готовності до проектування навчального середовища здійснюється від навчальної діяльності (наприклад, у формі лекцій) через квазіпрофесійну (ділові ігри, проблемні ситуації, тренінги) і навчально-професійну (науково-дослідницька робота, виробнича практика) до власне професійної діяльності.

Як форму організації освітнього процесу обираємо лекцію в поєднанні з прийомами активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи, зокрема проблемним викладом. Проблемні лекції сприяють розвитку теоретичного мислення, пізнавального інтересу до предмета, забезпечують професійну мотивацію.

Важливе місце серед аудиторних форм організації освітнього процесу з формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища посідають семінарські та практичні заняття. Семінарські

заняття спрямовані на колективний пошук шляхів ефективного розв'язання певних навчальних проблем. Участь у них сприяє набуттю досвіду ведення дискусії, аналізу й обміну думками щодо традиційно усталених поглядів на проєктування навчального середовища тощо. Практичні заняття передбачають аналіз теоретичних положень навчальної дисципліни та формування належних умінь і навичок їхнього застосування в процесі розв'язання навчальних завдань практичного спрямування.

Провідним видом діяльності на практичних заняттях є квазіпрофесійна, яка передбачає відтворення в аудиторних умовах динаміки реального уроку в початковій школі, стосунків і дій осіб, задіяних у ньому. Слово «квазіпрофесійний» (від лат. *quasi* – наче, начебто) означає уявний [19, с. 296]. Тому квазіпрофесійна діяльність – це уявна імітація професійної діяльності.

Квазіпрофесійна діяльність є практико-орієнтованим навчанням, яке здійснюється шляхом моделювання цілісних фрагментів педагогічної діяльності, оволодіння вміннями розв'язувати професійні завдання в реальному освітньому процесі закладів вищої освіти, тобто передбачає створення контексту майбутньої педагогічної праці; спрямовує майбутніх фахівців на цілеутворення, аналіз і оцінювання проблемних ситуацій, самооцінювання у професійній діяльності, конструювання моделей взаємодії, осмислення змісту діяльності в умовах варіативності педагогічної освіти, пошук оптимальних рішень для досягнення успіху у професійній сфері [36].

Форми організації освітнього процесу передбачають раціональне використання комплексу методів навчання. З метою поступового наближення здобувачів вищої освіти до самостійного проєктування навчального середовища в початковій школі використовуємо методи проблемного, активного/інтерактивного та проєктного навчання.

В основу використання означених методів та їхніх елементів закладено таке: суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка ґрунтується на співпраці та передбачає аналіз власного й чужого досвіду, цілеспрямоване створення емоційно збагачених ситуацій; ігрова діяльність, у якій навчання сприймається як бажана й особисто

значуща мета; проблемні та дослідницькі завдання, розв'язання ситуацій пошукового характеру, що потребують уміння самостійно аналізувати, систематизувати та виходити за межі поставлених завдань; формування активного, самостійного творчого мислення особистості, що забезпечує її активність, нестимульовану зовнішніми чинниками; групова та колективна діяльність, що сприяє розвитку пізнавально-світоглядної, емоційно-вольової, мотиваційної та діяльнісної сфери кожного учасника; навчання як дослідження, спрямоване на становлення досвіду самостійного пошуку нових знань та їх використання, на формування нових пізнавальних цінностей і збагачення ціннісних орієнтацій особистості; створення ситуації успіху, що полягає в цілеспрямованому, організованому поєднанні умов, за яких досягаються значні результати в усвідомленні своїх здібностей, віри у власні сили та переживання задоволення від того, що отримані особистістю або групою результати відповідають очікуванням або навіть значно їх перевершують [6].

Використання методів проблемного навчання в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи сприяє розвитку здібностей до проєктної діяльності, умінь активно й логічно мислити, порівнювати, узагальнювати, конкретизувати, виділяти головне, відкидати другорядне; передбачає знаходження належного розв'язання визначених завдань і безпосередній процес пошуку, який набуває проєктного характеру; служить своєрідним мотивом для пошуку шляхів і способів розв'язання проблемних ситуацій.

Метод проблемного викладу полягає в тому, що викладач формулює навчальну проблему, окреслює можливі шляхи її розв'язання, акцентуючи на потребі з'ясування важливих для виявлення сутності проблеми суперечностей. Важливість цього методу в процесі навчання полягає в тому, щоб показати послідовність здійснення пошукової діяльності, розкрити її сутність, шляхи і способи досягнення. Майбутні вчителі початкової школи при цьому стежать за логікою розв'язання проблеми, отримуючи зразок культури ведення такого пошуку. Тобто, в проблемному навчанні дотримуються основних етапів: накопичення знань і відпрацювання необхідних мисленнєвих операцій; створення

проблемної ситуації, сприймання й усвідомлення її здобувачами вищої освіти; аналіз умов, висунення й обґрунтування гіпотези; побудова плану пошуку; актуалізація необхідних знань, умінь і навичок; розв'язання проблеми; перевірка й обговорення результатів.

Розв'язання системи завдань проєктної діяльності спрямовано на самостійне набуття й застосування знань і способів діяльності, оволодіння досвідом створення навчального середовища. Використання цього методу в процесі навчання полягає в тому, що викладач ставить завдання проєктної діяльності, а майбутні вчителі початкової школи самостійно здійснюють пошук можливих варіантів його розв'язання, обираючи при цьому найбільш раціональний.

Завдання проєктної діяльності не лише активізують навчально-пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти, а й впливають на її перебіг, тобто складають основу проблемного навчання. Проблемне навчання спрямоване на формування пізнавальної самостійності здобувачів вищої освіти, розвиток логічного, раціонального, критичного і творчого мислення та науково-пізнавальних інтересів. Спираючись на закономірності психології мислення, логіку наукового дослідження, проблемне навчання сприяє поглибленню інтелектуальної сфери майбутніх учителів початкової школи, розширенню його емоційного поля та розвитку на цій основі світогляду.

Використання інтерактивних методів навчання передбачає відмінну від звичної логіку освітнього процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування. На рівні суб'єкта навчання спостерігається інтенсифікація процесу розуміння, засвоєння й застосування знань при розв'язанні завдань проєктної діяльності шляхом активного залучення у процес здобуття знань; підвищення мотивації та участь у розв'язанні обговорюваних проблем, що активізують пошук та осмислення процесу навчання; формування здатності неординарного мислення, пошуку виходу з проблемних ситуацій; обґрунтування власної позиції, що розвиває комунікативні навички співпраці з опонентом; перенесення способів організації діяльності при набутті нового досвіду, що є необхідною умовою для формування

й удосконалення готовності до проєктування навчального середовища через залучення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної та колективної діяльності для усвідомлення і прийняття цінностей; розвиток особистісної рефлексії.

Методи інтерактивного навчання включають в себе імітаційні та неімітаційні методи активного навчання: неімітаційні – групові дискусії, мозковий штурм, метод проєктів тощо; імітаційні неігрові методи активного навчання – проблемні завдання, аналіз конкретних ситуацій; імітаційні ігрові методи активного навчання: ділова гра, тренінги тощо.

Головна мета методу проєктів – стимулювання інтересу майбутніх учителів початкової школи до порушення проблем, що передбачає володіння певними знаннями, і через проєктну діяльність – ефективно розв’язання цих проблем; формування вмінь практично застосовувати і трансформувати набуті нові знання; розвиток рефлексивного або критичного мислення.

Метод проєктів передбачає застосування сукупності інших методів: дослідницьких, проблемно-пошукових, інтерактивних та ін. У процесі проєктного навчання розвиваються пізнавальні навички студентів, уміння самостійно конструювати та видозмінювати свої знання, вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати аналітичне, критичне, творче мислення. Викладачеві в межах навчального проєкту відводиться лише роль консультанта, координатора, експерта.

Проєктування – один із розповсюджених способів інтенсивного вивчення дисциплін, мета якого полягає у створенні або вдосконаленні проєктів. Учасників заняття об’єднують в групи, кожна з яких займається розробкою власного проєкту. Тему для розробки проєкту можна обирати самостійно або за пропозицією викладача. Важливо обирати проєкт, корисний для майбутньої професійної практики. Проєктування здійснюється з функціонально-рольових позицій, втілюваних в ігровій взаємодії, що дає змогу детальніше досліджувати об’єкт. Проєктування може включати проєкти такого типу: дослідницький, пошуковий, творчий, прогностичний, аналітичний.

Оскільки цей метод передбачає виконання проєкту, рекомендуємо організувати діяльність згідно з такими етапами: 1) підготовчий (формування групи, визначення теми, постановка цілей); 2) планування (робота з джерелами інформації, аналіз отриманої інформації, розподіл обов'язків усередині групи); 3) ухвалення рішення (висування гіпотези, пошук рішення, вибір шляху розв'язання, складання плану проєкту); 4) реалізація; 5) оцінка результатів (що вдалося або не вдалося, аналіз причин невдач, коригування результатів); 6) захист проєкту (підготовка доповіді, безпосередній захист проєкту).

Розв'язання проблеми методом проєктів передбачає, з одного боку, використання різноманітних засобів навчання, а з іншого, – необхідність інтегрування знань і вмінь із різних сфер науки, техніки, культури тощо. Результати виконаних проєктів мають бути відчутними: теоретична проблема вимагає конкретного її розв'язання, практична – конкретного результату, готового для впровадження.

Використовуючи метод проєктів, необхідно чітко планувати роботу в команді, забезпечувати ситуативну спрямованість, співвідносність із реальним освітнім процесом, орієнтованість на дію, стимулювати самоорганізацію здобувачів вищої освіти, використовувати їхню власну зацікавленість у знаннях і показувати, як їх можна застосовувати в реальному житті.

Результатом конструювання освітньої взаємодії є навчальний проєкт: практико-орієнтований (розробки уроків; кейси педагогічних завдань, кросвордів, розробок тощо); дослідницький (наукова стаття, виступ на науковому заході за досліджуваною темою, курсовий або кваліфікаційний проєкт тощо); інформаційний (каталог статей за темою, каталог сайтів за спрямуванням тощо); творчий (театралізації, відеопрезентація тощо)

Для успішного здійснення проєктувальної діяльності майбутні вчителі початкової школи повинні *знати*: основи проєктувальної діяльності; цілі й особливості проєктування навчального середовища початкової школи; методологічні засади проєктування навчального середовища: компетентнісний, інтегративний, дослідницький та особистісно-орієнтований підходи; дидактичні й

методичні можливості традиційних та інноваційних технологій навчання; вікові та індивідуальні особливості учнів початкової школи та інше; *вміти*: визначати освітні цілі педагогічного проєктування; оцінювати недоліки й переваги окремих варіантів проєктування навчального середовища, виходячи з реальних умов освітнього процесу; прогнозувати вплив на учнів початкової школи створеного навчального осередку; здійснювати проєктування змісту, форм, методів і засобів навчання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів початкової школи; добирати найбільш раціональні види навчальної роботи класу й окремих учнів для засвоєння ними нової інформації; визначати характер діяльності різних груп учнів під час опитування; передбачати можливі труднощі учнів у тих чи інших видах навчальної діяльності; збільшувати рівень самостійності учнів у навчальній роботі у міру їх просування вперед; раціонально розподіляти час між окремими етапами навчального заняття; планувати логічні переходи від одного етапу навчальної діяльності до іншого; передбачати можливі коригування діяльності під час уроку; підбивати підсумки навчального заняття та інше.

Ще одна форма квазіпрофесійної діяльності – створення проблемної ситуації, під час розв'язання якої вдало моделюється предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст майбутньої професії. Програвання ситуації освітнього процесу на уроці з різних позицій (з позиції вчителя або учня) дає можливість зрозуміти психологію її учасників і набути певного досвіду професійної діяльності. Активне застосування проблемних ситуацій в освітньому процесі забезпечує розвиток педагогічного мислення майбутніх учителів початкової школи.

Узагальнення психолого-педагогічних досліджень (О. Кіліченко [61], Л. Коваль [65], Л. Мільто [110], С. Скворцова [196], Л. Петухової [150] та ін.) дозволяє з'ясувати послідовність (етапність) створення педагогічних ситуацій, які забезпечать моделювання квазіпрофесійної діяльності.

У дослідженні Л. Мільто детально схарактеризовано процес розв'язання проблемних ситуацій здобувачів вищої освіти: виокремити проблему; систематизувати інформацію й вільно нею оперувати; відібрати гіпотетичні

шляхи своїх дій; створити загальний позитивний настрій з метою досягнення результату; здійснити рефлексивну діяльність, що загалом позитивно впливає на розвиток педагогічного мислення [110, с. 172].

Має значення практика розв'язування майбутніми вчителями початкової школи педагогічних задач. Педагогічна задача – це не що інше, як спеціальне завдання, під час виконання якого у майбутніх учителів початкової школи формується готовність до проєктування навчального середовища. У процесі експериментального навчання нами спеціально моделювались педагогічні ситуації, які розв'язувалися за допомогою системи завдань проєктної діяльності, представлених трьома групами: навчальні, квазіпрофесійні, навчально-професійні (див. п. 2.2).

Вагому роль у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відіграють ігрові методи, адже вони відтворюють предметний і соціальний зміст професійної діяльності, моделюють систему відносин, різноманітних умов майбутньої професійної діяльності педагогів, тобто створюють ситуацію моделювання квазіпрофесійної діяльності студентів. Розрізняють такі види ігор: дидактична, рольова, організаційно-діяльнісна та ділова.

Мета рольової гри – визначити ставлення до конкретної життєвої ситуації, набути досвіду шляхом гри, допомогти навчитися через досвід і почуття. Рольова гра може також використовуватися для вироблення конкретних навичок, наприклад, безпечної поведінки в певній ситуації тощо [153, с. 62]. Розігрування конкретної професійної ситуації за ролями допомагає студентам виробити власне ставлення до неї, набути досвіду педагогічної взаємодії шляхом гри, сприяє розвитку аналітичних здібностей, навичок критичного мислення та співпраці.

Вагоме значення для формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища має ділова гра – імітація фрагмента окремого етапу уроку, роботи над певним видом завдань, відтворення всього уроку, аналіз і самоаналіз діяльності. Специфіка навчальних можливостей ділової гри як методу активного навчання полягає в тому, що процес навчання

максимально наближається до реальної практичної діяльності майбутніх фахівців, активізує конструювання теоретичних знань, забезпечує їх перехід у діяльнісний контекст.

Ефективною технологією активного навчання є тренінг – форма організації освітнього процесу, який максимально сприяє формуванню практичних навичок майбутніх вчителів початкової школи. Навчальний тренінг дозволяє «відпрацьовувати вміння і навички виконання простих та складних видів професійної діяльності, наочно демонструє наслідки прийнятих рішень, реалізує можливість перевірки альтернативних зв'язків, дає змогу одночасно використовувати різну кількість методів ігрової діяльності, збільшуючи ефективність проведення практичних занять» [193, с. 129].

Основними характеристиками тренінгу є інтенсивність і швидкість отримання майбутніми вчителями початкової школи професійного потенціалу. Тренінги характеризуються значною різноманітністю, зокрема, за предметом їх можна класифікувати на тренінги: професійних умінь і навичок різних аспектів професійної діяльності; ефективної комунікації – розвиток навичок комунікацій; безконфліктної поведінки; розширення творчих можливостей; навичок аналітичної діяльності; інноваційної діяльності; командної роботи тощо. Функціональне поле тренінгу включає такі функції: діагностика рівня професійної підготовленості, досягнень і недоліків, розвиненості особистісних якостей; компенсація недоліків професійної підготовки, відсутності тих чи інших знань, умінь і навичок; забезпечення ментальних змін учасників, пов'язаних, передусім, з ціннісними змінами; розвиток і спонукання механізмів саморозвитку особистості; підготовка до майбутніх видів інноваційної діяльності; підвищення ефективності професійної діяльності учасників; приведення професійних і особистісних якостей майбутніх учителів початкової школи у відповідність до вимог професійного середовища тощо.

Основою проведення тренінгу є принцип «навчальної лабораторії», де студенти на основі набутих психолого-педагогічних та інших знань емпірично випробовують нові способи поведінки тощо. Це дає можливість отримувати не

готовий алгоритм поведінки в ситуації вибору, а «культурний» алгоритм поведінки, що призводить до розширення можливостей, покликаних доповнити досвід, розширити перцептивні та комунікативні вміння, скоригувати та усвідомити мотиви, ціннісні орієнтації та установки. Ефективність результатів тренінгової форми роботи залежить від її принципів: обмежений кількісний склад групи; програвання ситуативних проблем і колективного пошуку комплексу прийомів їх розв'язання; створення атмосфери захищеності, свободи самовираження, що послаблює механізми самозахисту, сприяє саморозкриттю, оновленню рольової поведінки; вибудова внутрішнього конфлікту, переживання дисонансу при зіткненні з «собою попереднім» шляхом організації самопізнання через досвід інтенсивного спілкування у групі; здійснення ефективного зворотного зв'язку; організація рефлексії – осмислення зон невідповідності, що демонструються групою і сприймаються як еталони (поведінки, спілкування тощо), усвідомлення стереотипів сприйняття, поведінки, бар'єрів спілкування; корекція комунікативних дій, які не відповідають еталону за ініціативою особистості та за допомогою групи; конструювання нових настанов, уявлень про себе, набуття нових знань, оновлення комунікативних, перцептивних, інтерактивних аспектів спілкування тощо [122].

У процесі дослідження об'єктом тренінгу здебільшого була апробація розроблених здобувачами вищої освіти проєктів навчального середовища, максимальне наближення їх до реальних ситуацій, можливих на уроках в початкових класах. У процесі тренінгового заняття спільними зусиллями відбувалося обговорення та коригування, розроблених проєктів.

Отже, ефективність формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища залежить від можливостей упровадження у практику навчання проблемних лекцій, семінарів і практичних занять у формі дискусій, ділових ігор, проблемних ситуацій, тренінгів. Використання інтерактивних методів навчання сприяє стійкості та тривалості набутої пізнавальної активності; підвищенню ефективності навчання завдяки

швидкості і глибини їх засвоєння; стимулюванню самостійного прийняття дій і рішень у процесі проєктувальної діяльності.

Очікуваним результатом реалізації другої організаційно-педагогічної умови є задоволення пізнавальної потреби в оволодінні проєктивною діяльністю; підтримка та розвиток інтересу до процесу створення навчального середовища; стимулювання прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи – мотиваційний компонент; активізація розвитку властивостей інтегративного мислення, які задовольняють вимогам проєктивної діяльності; розуміння особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та знання щодо складових процесу його проєктування – когнітивний компонент; ініціативність та динамічність у процесі здобуття нових знань та способів вирішення проблемних питань створення навчального середовища (оперування усіма необхідними методиками отримання та обробки професійної інформації) з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу – операційно-діяльнісний компонент; вивільнення емоційно-вольових можливостей (самовладання, витримку, терпіння, наполегливість, рішучість, сміливість, критичність) та їхня корекція в контексті проєктивних дій; сприяння мобілізації сил під час проєктувальної діяльності; підвищення відповідальності за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти – емоційно-вольовий компонент.

Третя організаційно-педагогічна умова – залучення майбутніх учителів початкової школи до рефлексивної діяльності у процесі формування їхньої готовності до проєктування навчального середовища.

Реалізація третьої організаційно-педагогічної умови залежить від урахування таких чинників: наявність спеціальних аудиторій або лабораторій Нової української школи, які відповідають вимогам освітнього простору сучасного закладу загальної середньої освіти (модульні меблі, які легко переміщуються відповідно до потреб та освітніх цілей навчання, проведення роботи з використанням індивідуальних і групових форм навчання; набуття

досвіду роботи з тематичними осередками, навчально-методичним обладнанням, настільними та рухливими іграми, що дають можливість майбутньому вчителю аналізувати, коригувати та набувати досвіду організації освітнього процесу відповідно до вимог Нової української школи та інше); використання рефлексивних методів навчання під час засвоєння дисциплін циклу професійної і практичної підготовки та інше.

Педагогічна рефлексія як механізм розвитку й удосконалення фахівця стає ключовим поняттям у процесах професійного зростання вчителів початкової школи, про що з 2018 року нормативно затверджено в професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [164].

Насамперед зазначимо, що феномен «професійна педагогічна рефлексія» є видовим до поняття «професійна рефлексія». Остання в педагогічній літературі розглядається як засіб, що допомагає особистості сформулювати очікувані результати, спроектувати подальшу діяльність, визначити індивідуальний професійний шлях [183, с. 66].

Близьким до нашого розуміння сутності поняття педагогічної рефлексії є міркування М. Марусинець [101], яка досліджує рефлексію професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. З позиції суб'єктно-діяльнісного підходу автор педагогічну рефлексію вважає інтегральним особистісним утворенням, що характеризується сукупністю здібностей, способів і стратегій, які є засобом у розв'язанні професійно-педагогічних завдань через їхнє усвідомлення, осмислення та переосмислення, здатністю використання інноваційних підходів щодо їх розв'язання, які склалися в результаті внутрішньої активності суб'єкта та є адекватними природі педагогічної діяльності [101, с. 116].

Спираючись на результати аналізу психолого-педагогічних досліджень професійної рефлексії педагога, М. Марусинець обґрунтовує доцільність виокремлення п'яти складників у структурі рефлексії: аксіологічного, когнітивного, емоційно-оцінного, операційно-технологічного та особистісного. Виокремлення аксіологічного складника пов'язано з тим, що ядром особистості є ціннісно-мотиваційна сфера, яка визначає прагнення та спонукання людини,

спрямованість її діяльності. Когнітивний складник професійної рефлексії передбачає самопізнання вчителем себе як професіонала, усвідомлення власного стилю діяльності, педагогічних здібностей, взаємодії з учнями тощо. Це вимагає від фахівця обізнаності про зміст педагогічної рефлексії та засоби її реалізації. Особливості самооцінювання вчителем себе як фахівця, уміння адекватно оцінити педагогічну ситуацію в освітньому процесі виражає емоційно-ціннісний складник професійної рефлексії. Операційно-технологічний складник педагогічної рефлексії орієнтований на самоорганізацію, саморегуляцію й самоконтроль учителя. Значущою складовою професійної рефлексії вчителя є особистісний компонент, який виражається через рефлексивність як властивість педагога, що зумовлює активізацію всіх людських ресурсів до саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення та сприяє успішному виконанню будь-якої діяльності, спрямовуючи мисленнєві процеси, організовуючи та керуючи ними [102].

У дослідженнях О. Мельника рефлексивна компетентність вчителя початкових класів розуміється як здатність вчителя аналізувати успіхи та недоліки власної діяльності, визначати чинники та умови, що сприяють успішному досягненню визначених цілей, усвідомлювати причини невдач. Змістом рефлексивного компонента є співвіднесення вчителем отриманого результату з програмовими вимогами, аналіз якості виконання, шляхів і умов його вдосконалення [108].

Науковець О. Андрющенко вважає педагогічну рефлексію вчителя початкових класів складним особистісно-професійним утворенням, що забезпечує процес відображення, аналізу та перетворення вчителем інтелектуальної, особистісної, професійно-предметної та комунікативної сфер його діяльності та детермінує її ефективність. Педагогічна рефлексія в діяльності вчителя початкових класів виявляється у трьох модусах – як рефлексивна діяльність, професійна властивість (рефлексивність) і як стан (рефлексування). Серед компонентів педагогічної рефлексії вчителя початкових класів дослідниця виокремлює: мотиваційно-ціннісний (позитивне ставлення особистості до здійснення педагогічної рефлексії), когнітивний (рефлексивні знання) та

операційно-діяльнісний (рефлексивні вміння) [4].

Рефлексивні вміння вчителя початкових класів О. Андрющенко визначила як особистісно-професійне утворення, систему усвідомлених дій та операцій, що спрямовані на аналіз діяльнісної, інтелектуальної, особистісної, комунікативної сфер його професійної активності для розв'язання полімодальних проблемних професійних ситуацій [4].

Отже, осмислення майбутніми вчителями початкової школи значущості рефлексивних процесів для успішного оволодіння проєктувальною діяльністю зі створення навчального середовища потребує організації рефлексивної діяльності, спрямованої на актуалізацію інтелектуального, емоційного та вольового потенціалу здобувачів вищої освіти.

Прикладом організації рефлексивної діяльності на заняттях є рефлексивна дискусія – ефективний метод розвитку особистісних, комунікативних, ситуативних та перспективних рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи. Метою означеного методу є вироблення цілісного, всебічного уявлення про явища, процеси, інновації, які аналізуються учасниками дискусії. Рефлексивна дискусія здійснювалася за таким алгоритмом: учасники поділяються на три групи, одна з яких пропонує проєкт, інша вносить альтернативні пропозиції щодо його оптимізації, а третя синтезує роботу перших двох груп та надає конструктивні доповнення.

Протягом обговорення групи змінюють позиції, що дозволяє їм побути і в ролі генераторів ідей, і в ролі критиків. Це дає можливість майбутнім учителям початкової школи здійснити більш глибокий аналіз власного «продукту», глибше усвідомити позитивні та негативні сторони своєї діяльності, осмислити альтернативні варіанти та набути досвіду ухвалення продуктивних рішень у процесі колективної взаємодії.

Під час проведення тренінгів активно застосовувалися технології розвитку критичного мислення [209], рефлексивні технології: «ключове слово», «ланцюжок побажань», «заверши фразу», «рефлексивне коло», «рефлексивна мішень», «міні-твір», «рефлексивний ринг». Виконання вправи «Мої труднощі» сприяло розвитку

інтелектуальних, особистісних, діяльнісних, комунікативних рефлексивних умінь, давало можливість відтворити зміст та особливості професійної діяльності вчителя початкової школи, яскравіше продемонструвати професійні якості, усвідомити стереотипні варіанти поведінки під час проблемних ситуацій, змодельовати ефективні варіанти їх розв'язання, що підвищувало пізнавальну активність педагогів, мотивувало їх до самоаналізу, самопізнання та подальшого професійного розвитку.

Проекти, зокрема навчальні, на будь-якому рівні їх ієрархії завершуються «зверненням назад»: осмисленням, порівнянням, оцінкою вихідних та кінцевих станів: об'єкта продуктивної діяльності – підсумкова оцінка (самооцінка) проекту; суб'єкта діяльності, тобто самого себе – рефлексія.

Виділення окремо рефлексивної фази дещо умовне: у процесі діяльності людині чи колективу постійно доводиться зіставляти та аналізувати одержувані проміжні результати з вихідними позиціями, з попередніми фазами, стадіями та етапами та, відповідно, уточнювати, коригувати всі компоненти діяльності (здійснення проекту). Ці компоненти в разі індивідуальної діяльності відповідають психологічному поняттю «самоконтроль», де самоконтроль – раціональна рефлексія та оцінка суб'єктом власних дій на основі особистісно-значних мотивів і установок, що полягає у звірванні, аналізі та корекції відносин між цілями, засобами та наслідками дій; у разі колективної діяльності – такому поняттю теорії управління, як контроль.

Самоконтроль поділяється на поточний і підсумковий. Так само в разі колективної діяльності контроль поділяється на оперативне управління та підсумкову оцінку – відповіді на низку запитань: Чи досягнуто мети навчального проекту? Якщо ні, то чому? І який тоді ступінь часткового досягнення цілі? Якщо результати перевершили мету, то чому? І якою мірою? Чи вдалося виконати всі завдання, визначені для реалізації мети? Які завдання виявилися не розв'язаними? Чому? Як було переструктуровано завдання у процесі здійснення проекту для досягнення мети? Який досвід переструктурування завдань можна використовувати надалі? Якою є подальша «доля» результатів? Чи можуть вони

бути вдосконаленими? У чому? Заміні? Якого нового досвіду набув той, хто навчається, у цілеутворенні в процесі реалізації навчального проєкту, його самооцінки, рефлексії? Як цей досвід може бути використаний надалі? тощо.

Для проведення рефлексивного аналізу відповідно до наведеної вище схеми студенти мають володіти такими вміннями: здійснювати контроль своїх розумових і практичних дій; контролювати логіку розгортання своєї думки (судження); визначати послідовність та ієрархію етапів діяльності, спираючись на рефлексію над своїм досвідом минулої діяльності через пошук її підстав, причин, сенсу; бачити у відомому – невідоме, в очевидному – неочевидне, у звичному – незвичне, тобто бачити суперечність, яка тільки і є причиною руху думки; здійснювати діалектичний підхід до аналізу ситуації, стати на позиції різних «спостерігачів»; перетворювати пояснення спостережаного або аналізованого явища залежно від мети та умов. Рефлексивні процеси повинні постійно пронизувати всю діяльність здобувачів вищої освіти, а для цього необхідно цілеспрямовано формувати в них рефлексивні вміння.

Очікуваним результатом реалізації третьої організаційно-педагогічної умови є наявність стійкої пізнавальної потреби в удосконаленні володіння проєктною діяльністю; інтерес до набування досвіду створення навчального середовища, оновлення та збагачення знань з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи (мотиваційний компонент); здійснення модифікації інтегративного мислення, властивості якого задовольняють вимогам проєктивної діяльності; розуміння можливостей та обмежень навчального середовища здобувачів початкової освіти та постійне вдосконалення процесу його проєктування (когнітивний компонент); постійне вдосконалення стратегії створення навчального середовища з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу, коригування результатів діяльності (операційно-діяльнісний компонент); самооцінка й самоконтроль власних емоційно-вольових можливостей; набування досвіду мобілізації сил під час проєктувальної діяльності; набуття автономності ухвалення відповідальних професійних рішень щодо створення навчального

середовища здобувачів початкової освіти (емоційно-вольовий компонент).

Отже, нормативно-правові документи, психолого-педагогічна література та наукові дослідження щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи наголошують на важливості створення спеціальних організаційно-педагогічних умов формування готовності до проєктування навчального середовища, які пов'язуємо із забезпеченням позитивної мотивації в оволодінні проєктною діяльністю; оновленням практико-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки; спрямованістю форм організації освітнього процесу та методів навчання на розуміння визначених проєктивних завдань, набування знань способів їх розв'язання та засобів досягнення мети; залученням до педагогічної рефлексії. Тому, для забезпечення можливості досягнення очікуваних результатів формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища організаційно-педагогічні умови мають створити активний вплив на мотиваційну, інтелектуальну, операційно-діяльнісну та емоційно-вольову сфери здобувачів вищої освіти.

2.2. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища

Важливим способом узагальнення та інтерпретування теоретико-методологічного дослідження формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища стало педагогічне моделювання. З метою висвітлення процесу створення структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища було визначено такі завдання дослідження: з'ясувати сутність моделювання як засобу наукового пізнання та виокремити особливості створення педагогічної моделі; схарактеризувати вихідні положення розробки структурно-функціональної моделі формування готовності

майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; окреслити зміст основних блоків розробленої моделі.

Моделювання як метод організації дослідження часто використовується в педагогічній науці, тому широко відображений в наукових працях багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників: В. Биков [8], Є. Лодатко [91], В. Маслов [105], О. Уваркіна [211] та інші. Під моделюванням учені трактують метод наукового дослідження, який виконує низку функцій: ілюстративну, пояснювальну, критеріальну, евристичну, прогностичну, перетворювальну [222] та ін.

Звідси, під педагогічним моделюванням розуміється дослідження педагогічних об'єктів (явищ) за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурно-змістових і концептуальних характеристик й окремих «сторін» освітнього процесу в межах визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно орієнтованому або іншому рівнях [91].

Метод педагогічного моделювання, на думку О. Лавріненка, здебільшого використовується для точності та коректності опису й визначення педагогічних об'єктів, розробки педагогічних конструктів, зокрема освітніх, виховних, управлінських систем, і має такі рівні: 1) концептуальне моделювання, при якому розробляється концептуальна модель формування вмінь, розвитку якостей особистості тощо; 2) системне моделювання, розробка системи взаємопов'язаних між собою моделей різних видів педагогічних об'єктів; 3) процесуальне моделювання, яке відображає динаміку й логіку розвитку досліджуваного об'єкта; 4) праксеологічне моделювання – це модель практичного результату дій педагога або його взаємодії [87].

Як слушно зазначає С. Сисоєва, педагогічне моделювання має декілька аспектів застосування: 1) гносеологічний, у якому модель відіграє роль проміжного об'єкта у процесі пізнання педагогічного явища; 2) загальнометодологічний, який дозволяє оцінювати зв'язки і відношення між характеристиками стану різних елементів освітнього процесу на різних рівнях їхнього опису та вивчення; 3) психологічний, який дозволяє описувати різні

сторони навчальної та педагогічної діяльності й виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності [194, с. 8]. Кожен з цих аспектів моделювання дозволяє формалізувати вивчення, змістовну й технологічну інтерпретацію та розробку механізмів управління педагогічними процесами. При цьому ознаками для формалізації педагогічної моделі є інформативність, зручність користування, несуперечність іншим педагогічними об'єктами системи, наявність механізмів управління перебігом освітнього процесу через вплив на окремі її компоненти.

Застосування моделювання в педагогіці дає можливість якісно відтворити, проаналізувати та оцінити основні етапи освітнього процесу, його структурні й функціональні елементи, а також поведінку суб'єктів. Воно спрямоване на оптимізацію процесу навчання та підвищення його результативності. Водночас, як зазначає Є. Лодатко, єдиною реальною можливістю для дослідження педагогічного явища (об'єкта, процесу) є його формалізація (схематизація і спрощення) в такий спосіб, який дозволяв би відстежувати ті його характеристики, які відіграють роль визначальних у дослідженні та підлягають вивченню, оцінюванню й управлінському впливу [90]. Результатом такої формалізації автор вважає модель, у процесі створення якої враховуються певні складники та характеристики.

Умовно моделі поділяють на фізичні, природа яких максимально наближена до оригінала (прототипу); математичні (фізична природа відрізняється від прототипу, однак можливий математичний опис поведінки оригінала); логіко-семіотичні, представлені сукупністю спеціальних знаків, символів, структурних схем [91]. Педагогічні моделі переважно належать до третьої групи.

Науковець О. Сердюк узагальнив запропоновані класифікації моделей у різних наукових галузях: 1) матеріальні та ідеальні – за способом репрезентації: на відміну від матеріальної (предметної) моделі, ідеальна (мисленнева) вибудовується у свідомості проектувальника; 2) макромоделі (багатокомпонентний процес) і мікромоделі (фрагмент процесу) – за кількістю параметрів; 3) структурні моделі (опис складових процесу), функціональні моделі

(врахування причинно-наслідкових зв'язків між явищами); 4) інформаційні, евристичні, прогностичні – за характером завдань; 5) наближені, точні, достовірні, імовірні – за точністю відтворення оригінала [190].

У науковій літературі поняття «модель» визначається як: схема, зображення чи опис будь-якого явища чи процесів у природі, суспільстві; аналіз певного фрагменту чи соціальної реальності [31]; уявна або матеріально реалізована система, що відображає, відтворює або імітує будову і дію певного об'єкта дослідження (природного чи соціального), використовується для набуття нових знань про нього [19, с. 683; 44, с. 622].

Дослідник В. Штофф виділяє такі основні властивості моделі: 1) відповідність, подібність системі-оригіналу; 2) відповідність її параметрів визначеній перед системою меті, очікуваним результатам; 3) нейтральність щодо суб'єктивних оцінок і переваг учасників моделювання; 4) абстрагування від окремих деталей і параметрів системи-оригінала [238, с. 19].

Як засіб наукового пізнання моделі виконують три основні функції: описову, пояснювальну й прогностичну. Перша полягає в систематизації емпіричних даних, точності, адекватності та повноті опису, є вихідною передумовою для виконання будь-яких функцій. Пояснювальна функція полягає в розкритті зв'язків між встановленими в процесі описання фактами, залежностями та вже відомими законами, теоріями, гіпотезами. Прогностична спрямована на передбачення нових, не відомих раніше, властивостей і відносин в об'єкті, що моделюється [57].

Педагогічна модель завжди є аналогією та проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їхньою перевіркою в реальному педагогічному процесі [24, с. 34.]. Модель певного педагогічного явища чи процесу покликана визначати структурні компоненти, які складають систему; відображати функціональні зв'язки між компонентами; поставати засобом та інструментом для порівняння різних явищ, процесів, понять та їхніх ознак. Розроблена в результаті модель повинна відповідати об'єкту, що моделюється, і бути в змозі його замінити; має бути засобом покращення освітнього процесу, а її

структурні компоненти повинні підлягати діагностуванню та контролю; модель повинна забезпечувати можливість втручання з метою коригування процесу.

Отже, модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища має відображати реальний освітній процес із досягнення очікуваних результатів – властивостей, характеристик і зв'язків, суттєвих для виконання професійно-орієнтованих дій.

Проблемі підготовки вчителів нової генерації присвячено низку наукових праць з розробки моделей, стрижнем яких є: інформаційно-комунікаційні технології (В. Андрієвська) [1, с. 20]; мультимедійні технології (М. Борисенко) [10]; народне декоративно-ужиткове мистецтво (Г. Бучківська) [15, с. 19]; технології партнерства (Ж. Вихрестенко) [21, с. 11]; проєктна діяльність (Н. Гущина) [35]; інноваційні технології (О. Красовська) [79, с. 17]; веб-технології (А. Крижановський) [86, с. 9]; навчально-ігрові технології (М. Марко) [98, с. 11]; діалогічне навчання (К. Фомін) [217, с. 9] та інші. Результати експериментальних педагогічних досліджень дозволили науковцям констатувати позитивні зрушення у сформованості досліджуваних показників, зміни рівня яких є статистично достовірними.

Аналіз педагогічних досліджень з початку періоду реформування початкової освіти засвідчує активні пошуки науковців стосовно забезпечення освітніх потреб Нової української школи. Однак проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до проєктування осередків навчання, виховання і розвитку учнів залишається актуальною для сьогодення.

Вихідними положеннями розробки структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища є такі:

1. Ідея формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища полягає у створенні умов для активізації зовнішніх і внутрішніх рушійних сил, які спонукають до діяльності та надають їй спрямованості, орієнтованої на досягнення очікуваних результатів; забезпечення розуміння визначених проєктних завдань, набування знань способів їх

розв'язання та засобів досягнення мети; систематичного здійснення педагогічної рефлексії власних дій.

Метою структурно-функціональної моделі є вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи через формування готовності до проєктування навчального середовища (стійкого стану налаштованості на успішне створення реальних умов для інтелектуального, соціального, морального становлення здобувачів початкової освіти, який ґрунтується на мобілізації потенційних можливостей (мотиваційних, операційно-діяльнісних, когнітивних, емоційно-вольових) та досвіду, з метою отримання очікуваного результату та подальшого особистого розвитку).

2. Структурно-функціональна модель зорієнтована на використання в закладах вищої освіти, що впроваджують освітню діяльність на першому рівні вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта.

3. Структурно-функціональна модель базується на визнанні людини як найвищої цінності суспільства та передбачає створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів; утвердження в учасників освітнього процесу вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах.

4. Об'єктом розробки є професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи.

5. Моделюється процес формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

6. Структурно-функціональна модель оцінюється згідно з результатами сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Порядок і характеристика дій з розробки структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

1. Аналіз об'єкта розробки – професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Проаналізовано професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи щодо її сутності та сучасного стану. Для цього виявлено:

- тенденції розвитку початкової освіти;
- професійне поле діяльності учителів початкової школи та утруднення, що виникають при проектуванні навчального середовища;
- ресурсні можливості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, реалізація яких може сприяти формуванню компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища (мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, емоційно-вольового);
- методологічні підходи, принципи, методики, що дозволять сформулювати принципово новий зміст готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища;
- організаційно-педагогічні умови вдосконалення формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища;
- методичне забезпечення формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища.

2. Вибір форми розробки моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища.

Формою розробки обрано структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища, яка включає в себе загальні теоретичні уявлення про цей процес, його цілі, підходи, принципи, зміст, методи, форми, засоби, умови досягнення цілей, передбачуваний результат.

3. Теоретичне забезпечення розробки структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища.

Здійснено пошук інформації:

- про досвід професійної підготовки учителів початкової школи до проектування навчального середовища в закладах вищої освіти України та за її межами;

- про досвід розробки подібних моделей іншими науковцями;
- про теоретичні та емпіричні дослідження впливу педагогічних систем і процесів на людину (проаналізовано особливості психолого-педагогічного впливу на потенційні можливості як-от: мотиваційні, інтелектуальні, операційно-діяльнісні, емоційно-вольові).

4. Методичне забезпечення процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Цей етап включає створення інструментарію формування: підготовку схем, зразків документів та інше:

- розроблено систему завдань проєктної діяльності;
- розроблено методичні рекомендації до використання системи завдань проєктної діяльності ресурсами дисциплін циклу професійної та практичної підготовки;

- розроблено структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища;

- розроблено складові блоки структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища;

- розроблено інструментарій контролю та діагностики академічних та особистісних досягнень майбутніх учителів початкової школи.

5. Просторово-часове забезпечення формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Підготовлено експериментальну базу та часове забезпечення :

- заклади вищої освіти України;
- ураховано розклад освітнього процесу обраних закладів вищої освіти;
- ураховано трудомісткість обраних форм і методів формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, потребу певного часу для передавання й засвоєння змісту.

6. Матеріально-технічне забезпечення формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища:

- обрано технічні засоби навчання (в рамках дистанційного навчання);
- обрано інформаційні джерела (наукова психолого-педагогічна література, інтернет-ресурси та інше);
- підготовлено роздатковий матеріал для проведення занять з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки;
- підготовлено макет портфоліо майбутніх учителів початкової школи для нотування академічних та особистісних досягнень в оволодінні готовністю до проєктування навчального середовища.

7. Правове забезпечення розробки структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Ураховано нормативно-правові засади при організації діяльності студентів і викладачів в освітньому процесі (закон «Про освіту», закон «Про вищу освіту», наказ Мінекономіки «Про затвердження професійного стандарту за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)”», наказ МОН «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти», освітньо-професійна програма «Початкова освіта» для першого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта та інші).

8. Вибір системоутворювального фактору розробки структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Обрано динамічну стратегію, яка як системоутворювальні компоненти враховує потенційні можливості майбутніх учителів початкової школи. Логіка мислення в цій стратегії полягає в тому, що потрібно виходити з об’єктивно заданих можливостей учасників, систем, процесів і рухатися далі до визначення цілей, принципів, змісту, методів, засобів і форм.

9. Встановлення зв'язків і залежностей складників процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

10. Складання документа формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Складено календарний план розробки моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; складено програму педагогічного експерименту.

11. Попередня перевірка поведінки студентів і викладачів у запропонованому освітньому процесі, прогнозування результатів у вигляді передбачуваного прояву індивідуальних якостей.

12. Оцінка формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища. На цьому етапі здійснено перевірку створеної форми компетентними фахівцями, а також потенційними споживачами: закладами вищої освіти України.

13. Коригування формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища. На цьому етапі здійснювалося коригування моделі з урахуванням результатів експериментування.

14. Ухвалення рішення про використання структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища. Це – завершальна дія процесу розробки моделі, після якого розпочалося її впровадження в практику.

Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища складається з цільового, методологічного, змістово-процесуального та діагностичного блоків.

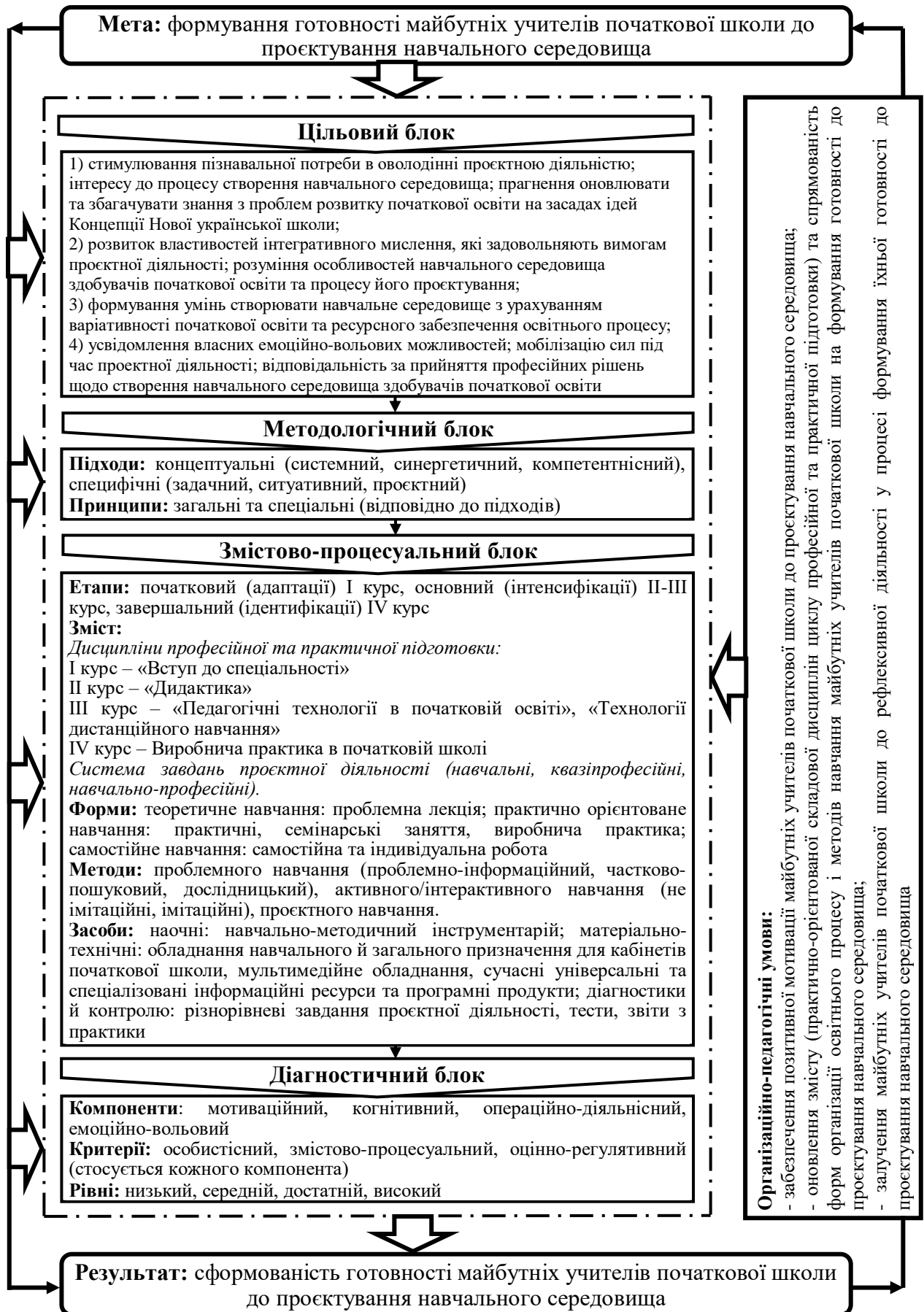


Рис. 2.1 Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища

Зміст цільового блоку структурно-функціональної моделі містить мету, яка полягає у формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища. Згідно з метою визначено завдання, які передбачають: 1) стимулювання пізнавальної потреби в оволодінні проєктивною діяльністю; інтересу до процесу створення навчального середовища; прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи; 2) розвиток властивостей інтегративного мислення, які задовольняють вимогам проєктної діяльності; розуміння особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування; 3) формування вмій створювати навчальне середовище з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу; 4) усвідомлення власних емоційно-вольових можливостей; мобілізацію сил під час проєктувальної діяльності; відповідальність за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти.

Методологічний блок відображає підходи та принципи формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища: концептуальні (системний, синергетичний, компетентнісний) і специфічні (задачний, ситуативний, проєктний).

Змістово-процесуальний блок містить три етапи процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища (початковий – адаптації, основний – інтенсифікації, завершальний – ідентифікації), які реалізуються за рахунок оновлення змісту дисциплін циклу професійної та практичної підготовки («Вступ до спеціальності» – 1 курс, «Дидактика» – 2 курс, «Педагогічні технології в початковій освіті» – 3 курс, «Технології дистанційного навчання» – 3 курс, Виробнича практика в початковій школі – 4 курс), а також застосування низки форм організації освітнього процесу (теоретичне навчання: проблемна лекція; практико-орієнтоване навчання: практичні, семінарські заняття, виробнича практика; самостійне навчання: самостійна та індивідуальна робота), методів (проблемного,

активного/інтерактивного, проєктного навчання) та засобів (наочні: навчально-методичний інструментарій; матеріально-технічні: обладнання навчального й загального призначення для кабінетів початкової школи, мультимедійне обладнання, сучасні універсальні та спеціалізовані інформаційні ресурси та програмні продукти; діагностики й контролю: різномірні завдання проєктної діяльності, тести, звіти з практики).

Окрім того, зазначено наповненість практико-орієнтованого змісту дисциплін циклу професійної та практичної підготовки за рахунок розробленої системи завдань проєктної діяльності.

Якість формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища залежить від реалізації організаційно-педагогічних умов, які пов'язуємо із забезпеченням позитивної мотивації в оволодінні проєктною діяльністю; оновленням практико-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки; спрямованістю форм організації освітнього процесу та методів навчання на розуміння визначених проєктних завдань, набування знань способів їх розв'язання та засобів досягнення мети; залученням до педагогічної рефлексії.

Діагностичний блок моделі визначає перевірку рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища за особистісним, змістово-процесуальним та оцінно-регулятивним критеріями, що стосується кожного компонента (мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, емоційно-вольового) цієї готовності.

Виділяємо п'ять основних видів діяльності, які можуть розкрити всі потенційні можливості майбутніх учителів початкової школи: 1) пізнавальна; 2) ціннісно-орієнтовна, пов'язана з формуванням мотивів, ціннісних орієнтацій, переконань особистості; 3) перетворювальна, спрямована на перетворення навколишньої дійсності або самого себе, коли йдеться про самовиховання, самоосвіту, фізичне самовдосконалення; 4) комунікативна – спілкування з оточенням; 5) естетична – отримання задоволення від власної діяльності та об'єктів навколишньої дійсності.

Основним видом є перетворювальна діяльність зі створення проєктів за рівнями складності та активності майбутніх фахівців:

- мініпроєкти як розв'язання професійних завдань на основі ситуативної активності здобувачів вищої освіти (навчальна діяльність – лекції та семінари, де здійснюється передавання та засвоєння інформації);

- проєкти на основі надситуативної активності, де здобувачі вищої освіти мають самостійно визначати цілі своєї діяльності, активно застосовувати свої знання з різних дисциплін на практиці, спілкуватися одне з одним тощо (квазіпрофесійна діяльність – ділові ігри, проблемні ситуації, тренінги тощо, де моделюються цілісні фрагменти освітнього процесу, їхній предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст);

- проєкти на основі творчої активності, де здобувачі вищої освіти розв'язують навчальні професійні завдання, проблеми, вступають в міжособистісну взаємодію з учасниками освітнього процесу (навчально-професійна діяльність – науково-дослідницька робота, виробнича практика, підготовка курсових і дипломних робіт).

З переходом від однієї форми діяльності до інших майбутні вчителі початкової школи застосовують навчальну та наукову інформацію на практиці, опановуючи реальним професійним досвідом з проєктування навчального середовища, отримуючи можливість природного входження в професію.

Реалізація структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища здійснювалась у три етапи: початковий (адаптації), основний (інтенсифікації) і завершальний (ідентифікації).

Розуміємо адаптацію як дію, спрямовану на об'єкт з метою його пристосування до визначених вимог у конкретних умовах. Зокрема, соціальна адаптація тісно пов'язана з процесом соціалізації, інтеріоризації норм і цінностей нового соціального середовища, способів предметної діяльності, форм соціальної взаємодії. Адаптація психологічна – сукупні властивості індивіда, що характеризують його стійкість до умов середовища та рівень пристосування до

них; результат такого пристосування; явище двостороннє, об'єктом дослідження при цьому є не індивід чи середовище, а їхня взаємодія; інтегральний показник стану людини, її здатності виконувати певні функції: адекватно сприймати оточення, спілкуватися з іншими людьми, здійснювати само- і взаємообслуговування в колективі, адаптивно змінювати поведінку відповідно до рольових очікувань; необхідна умова процесу перетворення індивіда на повноправного активного члена певного соціуму, формування свого статусу [45].

Отже, етап адаптації (I курс) спрямовано на пристосування майбутніх учителів початкової школи до умов і змісту професійно-освітнього процесу, нової соціальної ролі, налагодження відносин одне з одним і викладачами.

Для проходження цього етапу передбачалося виконання таких завдань: на основі дисципліни «Вступ до спеціальності» з'ясувати перспективи і шляхи оволодіння обраною спеціальністю; мотивувати майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; забезпечити активне залучення до навчальної, практико-орієнтованої та самостійної діяльності на основі використання навчальних проєктних завдань; виявити потенційні можливості (мотиваційні, операційно-діяльнісні, когнітивні, емоційно-вольові); допомогти окреслити мету та завдання власного професійного становлення щодо очікуваних результатів стосовно формування компонентів готовності до проєктування навчального середовища.

Адаптованість майбутніх учителів початкової школи проявляється в емоційних станах і соціально значущих почуттях (відчуття комфорту, рівноваги, психоемоційної стабільності, стану вдовolenості, позитивні стосунки з членами групи, відсутність стресу та відчуття загрози) та показниках адаптованості (впевненість у собі, адекватність самооцінки, ясність самосвідомості, відповідальність, уміння долати перешкоди тощо).

Основний етап формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища пов'язуємо з інтенсифікацією, що є окремим випадком корекції динамічних властивостей і характеризується такими діями: зміцнення, укріплення, приведення чого-небудь у стійкий стан; надання

стійкої рівноваги; забезпечення сталості, незмінності будь-яких величин, характеристик, ступеня вияву чого-небудь; збереження незмінності властивостей [200].

Інтенсифікація сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища – це зміна динамічних властивостей компонентів готовності до проектування навчального середовища, спрямована на підвищення її стійкості, інтенсифікацію затухання перехідного процесу, зменшення впливу зовнішніх факторів.

Етап інтенсифікації (II–III курс) зорієнтовано на зміцнення, укріплення, приведення у стійкий стан сформованість компонентів готовності до проектування навчального середовища.

Завданнями цього етапу передбачалося: мотивувати майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища на основі набуття позитивного досвіду; ресурсами навчальних дисциплін формувати готовність до проектування навчального середовища на основі розв'язання квазіпрофесійних завдань проєктної діяльності; здійснювати систематичний контроль і діагностику рівня академічних (особистісних) досягнень майбутніх учителів початкової школи щодо очікуваних результатів стосовно формування компонентів готовності до проектування навчального середовища.

Інтенсифікація готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища проявляється у здатності зберігати властивості, що характеризують якість сформованості компонентів готовності відповідно до вимог проєктивної функції професійної діяльності та реалізованих потенційних можливостей (мотиваційних, операційно-діяльнісних, когнітивних, емоційно-вольових).

Завершальний етап пов'язуємо з ідентифікацією формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища, яка полягає в конкретизації, деталізації та набутті здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості в межах розробленої структури готовності.

Етап ідентифікації (IV курс) зорієнтовано на систематизацію набутих здатностей до проєктної діяльності.

Завдання цього етапу передбачало: забезпечити стійку професійну спрямованість на основі досягнення очікуваних результатів; сприяти систематизації знань, умінь та навичок проєктування навчального середовища і залучення майбутніх учителів початкової школи до активного використання набутого досвіду в дослідницькій діяльності та виконанні навчально-професійних завдань виробничої практики; ресурсами психолого-педагогічного впливу та супроводу сприяти подальшому професійному самовизначенню майбутніх учителів початкової школи; здійснити контроль і діагностику рівня академічних (особистісних) досягнень майбутніх учителів початкової школи щодо очікуваних результатів навчальної, практико-зорієнтованої, самостійної діяльності.

Розмежування етапів формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища та їхнє призначення вплинуло на розробку системи завдань проєктної діяльності, які поділяємо на три групи (навчальні, квазіпрофесійні, навчально-професійні) зі створення проєктів за рівнями складності та активності майбутніх фахівців:

- мініпроєкти як засіб розв'язання професійних завдань на основі ситуативної активності здобувачів вищої освіти (навчальна діяльність – лекції та семінари, де здійснюється передавання та засвоєння інформації);

- проєкти на основі надситуативної активності, де здобувачі вищої освіти мають самостійно визначати цілі своєї діяльності, активно застосовувати свої знання з різних дисциплін на практиці, спілкуватися одне з одним тощо (квазіпрофесійна діяльність – ділові ігри, проблемні ситуації, тренінги тощо, де моделюються цілісні фрагменти освітнього процесу, їх предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст);

- проєкти на основі творчої активності, де здобувачі вищої освіти розв'язують навчальні професійні завдання, проблеми, вступають в міжособистісну взаємодію з учасниками освітнього процесу (навчально-

професійна діяльність – науково-дослідницька робота, виробнича практика, підготовка курсових і дипломних робіт).

Таблиця 2.1

Кодування завдань проєктної діяльності з формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища

Призначення: адаптація (задачі), інтенсифікація (ситуації), ідентифікація (проєкти)												
	З (I курс)				С (II-III курс)				П (IV курс)			
М	ЗМН	ЗМС	ЗМД	ЗМВ	СМН	СМС	СМД	СМВ	ПМН	ПМС	ПМД	ПМВ
К	ЗКН	ЗКС	ЗКД	ЗКВ	СКН	СКС	СМД	СКВ	ПКН	ПКС	ПМД	ПКВ
ОД	ЗОДН	ЗОДС	ЗОДД	ЗОДВ	СОДН	СОДС	СОДД	СОДВ	ПОДН	ПОДС	ПОДД	ПОДВ
ЕВ	ЗЕВН	ЗЕВС	ЗЕВД	ЗЕВВ	СЕВН	СЕВС	СЕВД	СЕВВ	ПЕВН	ПЕВС	ПЕВД	ПЕВВ
	Н	С	Д	В	Н	С	Д	В	Н	С	Д	В
Рівні складності: низький, середній, достатній, високий												

Для формулювання спеціалізованих задач, практичних проблем і результатів навчання обрано таксономію Б. Блума, який конкретизував процес засвоєння знань через такі елементи: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання, що представляють послідовні рівні складності в когнітивній сфері. Тобто, при моделюванні процесу навчання ми спиралися на особливості цієї структури, зважаючи на те, що між елементами процесу учіння спостерігається діалектичний взаємозв'язок. Окрім того, враховували другу групу цілей згідно з таксономією Б. Блума стосовно формування емоційно-особистісного ставлення майбутніх учителів початкової школи до навколишнього світу, які виражаються через сприймання, інтерес, нахили, здібності, переживання почуттів, формування ставлення, його осмислення і вияв у діяльності. Отже, використання чіткої та впорядкованої системи цілей навчання майбутніх учителів початкової школи (за Б. Блумом) дозволило визначити порядок і перспективу освітнього процесу;

орієнтири в спільній діяльності здобувачів вищої освіти; результати діяльності, які піддаються надійній і об'єктивній оцінці.

Вважаємо, що задача – це усвідомлена проблемна ситуація в певній галузі професійної діяльності з виділеними умовами (даними) й вимогами (ціллю), що переважно потребує розв'язання шляхом певних обчислень (алгоритм досягнення кінцевого стану від початку відомий). Практична проблема – це практичне питання, що потребує розв'язання, вивчення або дослідження шляхом доцільної та цілеспрямованої діяльності (алгоритм досягнення кінцевого стану системи не відомий). Задачі та практичні проблеми розподіляються за цілепокладанням та очікуваними результатами згідно з компонентами та рівнями складності.

За призначенням задачі, практичні проблеми (ситуації) та проекти у процесі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища поділяли на ті, що сприяють адаптації (переважно зорієнтовані на виявлення потенційних можливостей майбутніх учителів початкової школи та їхньої спрямованості на формування готовності до проектування навчального середовища.), інтенсифікації (спрямовані на активне формування загальних і спеціальних здібностей, інтелекту, емоційно-вольової регуляції, відповідальності за професійне становлення та самостійності майбутніх учителів початкової школи) та ідентифікації (сприяють набуттю практичного досвіду та завершальному формуванню готовності до проектування навчального середовища майбутніми учителями початкової школи).

Від типу розробленої та запланованої для використання задачі, ситуації або проекту залежав вибір форм, методів і засобів їхнього впровадження в освітній процес.

З переходом від однієї форми діяльності до інших майбутні вчителі початкової школи застосовують навчальну та наукову інформацію на практиці, набуваючи реального професійного досвіду з проектування навчального середовища, отримуючи можливість природного входження в професію.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів потребує моделювання новітніх понятійних, процесуальних, структурно-змістових і концептуальних

характеристик та окремих сторін освітнього процесу. Порядок розробки структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища засновується на аналізі об'єкта; виборі форми моделі; теоретичному, методичному, просторово-часовому, матеріально-технічному, правовому забезпеченні; виборі системоутворювального фактору; встановленні зв'язків і залежностей основних складників. Розроблена модель відображає реальний освітній процес із досягнення очікуваних результатів – учителя, здатного діяти згідно з новими підходами до проєктування навчального середовища.

Висновки до розділу 2

У розділі представлено структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища та організаційно-педагогічні умови її реалізації.

Відповідно до предмета дослідження сформульовано поняття «формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища» як комплекс організаційно-педагогічних впливів, здійснюваних в освітньому процесі закладу вищої освіти, за яких здобувачі вищої освіти набувають стійкого стану налаштованості на успішне розв'язання завдань проєктної діяльності в умовах варіативності початкової освіти.

Визначено та теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища: забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, що сприяє активізації сукупності зовнішніх і внутрішніх рушійних сил, які спонукають до діяльності та надають їй спрямованості, орієнтованої на досягнення очікуваних результатів; оновлення змісту практико-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та спрямованість форм організації освітнього процесу й методів навчання майбутніх учителів початкової школи на формування готовності до проєктування навчального середовища учнів, що

забезпечить розуміння визначених проєктивних завдань, набування знань способів їх розв'язання та засобів досягнення мети; залучення майбутніх учителів початкової школи до рефлексивної діяльності у процесі формування їхньої готовності до проєктування навчального середовища, що спрямовано на систематичне здійснення педагогічної рефлексії власних дій.

Реалізація психолого-педагогічних умов в освітньому процесі задає алгоритм дій щодо: 1) стимулювання пізнавальної потреби в оволодінні проєктною діяльністю; інтересу до процесу створення навчального середовища; прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи; 2) розвиток властивостей інтегративного мислення, які задовольняють вимоги проєктної діяльності; розуміння особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування; 3) формування вмінь створювати навчальне середовище з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу; 4) усвідомлення власних емоційно-вольових можливостей; мобілізацію сил під час проєктувальної діяльності; відповідальність за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти.

До основних форм організації освітнього процесу, методів і засобів навчання відносимо: форми (теоретичне навчання: проблемна лекція; практико-орієнтоване навчання: практичні, семінарські заняття, виробнича практика; самостійне навчання: самостійна та індивідуальна робота), методи (проблемного, активного/інтерактивного, проєктного навчання) та засоби (наочні: навчально-методичний інструментарій; матеріально-технічні: обладнання навчального й загального призначення для кабінетів початкової школи, мультимедійне обладнання, сучасні універсальні та спеціалізовані інформаційні ресурси та програмні продукти; діагностики й контролю: різнорівневі завдання проєктної діяльності, тести, звіти з практики).

Вагоме значення має оновлення змісту практико-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки («Вступ до

спеціальності», «Дидактика», «Педагогічні технології в початковій освіті», «Технології дистанційного навчання», виробнича практика) на основі запропонованої системи завдань проєктної діяльності з метою формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Систему завдань проєктної діяльності представлено трьома групами (навчальні, квазіпрофесійні, навчально-професійні). Основним видом діяльності є перетворювальна зі створення проєктів згідно з рівнями складності та активності майбутніх фахівців:

- мініпроєкти як спосіб розв'язання професійних завдань на основі ситуативної активності здобувачів вищої освіти (навчальна діяльність – лекції та семінари, де здійснюється передавання та засвоєння інформації);

- проєкти на основі надситуативної активності, де здобувачі вищої освіти мають самостійно визначати цілі своєї діяльності, активно застосовувати свої знання з різних дисциплін на практиці, спілкуватися одне з одним тощо (квазіпрофесійна діяльність – ділові ігри, проблемні ситуації, тренінги тощо, де моделюються цілісні фрагменти освітнього процесу, їхній предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст);

- проєкти на основі творчої активності, де здобувачі вищої освіти розв'язують навчальні професійні завдання, проблеми, вступають в міжособистісну взаємодію з учасниками освітнього процесу (навчально-професійна діяльність – науково-дослідницька робота, виробнича практика, підготовка курсових і дипломних робіт).

З переходом від однієї форми діяльності до інших майбутні вчителі початкової школи застосовують навчальну та наукову інформацію на практиці, набуваючи реального професійного досвіду з проєктування навчального середовища, отримуючи можливість природного входження в професію.

Майбутні вчителі початкової школи на шляху до оволодіння спеціальністю зазнають змін у динамічній структурі готовності до проєктування навчального середовища на початковому (адаптація), основному (інтенсифікації) і

завершальному (ідентифікації) етапах. Зміни в рівнях сформованості готовності до професійної діяльності відбуваються завдяки оновленому змісту, формам, методам і засобам, які ґрунтуються на реалізації системного, синергетичного, компетентнісного, задачного, ситуативного та проєктного підходів із дотриманням визначених організаційно-педагогічних умов.

Відповідно до мети, завдань, теоретичного аналізу досліджуваної проблеми розроблено структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, яка складається з чотирьох блоків (цільовий, методологічний, змістово-процесуальний, діагностичний) і спрямована на формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [84; 123; 124; 126; 134; 137; 138; 253; 254].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДІЄВОСТІ СТРУКТУРНО- ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

3.1. Організація та проведення експериментального дослідження дієвості структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища

Експериментальні дослідження відіграють істотну роль у процесі наукового пізнання. У науках, які використовують математичний апарат, багато результатів можна отримати й обґрунтувати теоретично, з урахуванням наявного емпіричного матеріалу. На відміну від них, у педагогіці, експеримент часто є єдиним способом підтвердження справедливості гіпотези й результатів теоретичного дослідження. Це пов'язано з відсутністю загальноприйнятної аксіоматики й адекватного формального апарата, що не дозволяє навести належного обґрунтування, не вдаючись до експерименту.

Особливого значення для сьогодення набуває перевірка дієвості новітніх підходів до підготовки майбутніх учителів у контексті Нової української школи [171] і вимог до виконання професійних функцій [164].

Аналіз дисертаційних досліджень з педагогічних наук дозволяє констатувати, що більшість дослідників вдається до перевірки гіпотези саме за допомогою експерименту. Не винятком є дослідження, що стосуються професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, позаяк експериментально перевірено: ефективність реалізації моделі підготовки майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи та педагогічних умов її впровадження (Т. Осадченко, 2016) [142, с. 14]; дієвість моделі формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі й методики

її впровадження (М. Ковальчук, 2017) [66, с. 14]; ефективність технології підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії (А. Ковінько, 2018) [68, с. 16]; науково-методичне забезпечення реалізації структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів початкової школи (Л. Корольова, 2019) [74, с. 14]; ефективність моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності (М. Нестеренко, 2019) [115, с. 16]; ефективність упровадження моделі підготовки вчителя НУШ до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти (К. Фомін, 2020) [217, с. 15]; ефективність моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів (К. Петрик, 2020) [148, с. 13] та інші. Результати експериментальних досліджень засвідчили позитивну динаміку сформованості досліджуваних показників, вірогідність яких підтверджено методами математичної статистики.

Успішність педагогічних експериментів залежить від організації, планування, проведення та інтерпретації отриманих результатів. Планування складається з формулювання цілей і завдань експерименту, вибору залежної змінної, факторів впливу і кількості їхніх рівнів, необхідної кількості спостережень, порядку проведення експерименту, методу перевірки отриманих результатів. Експеримент організують і проводять відповідно до плану. На етапі інтерпретації збирають та опрацьовують матеріал, використовують статистику для перевірки робочих гіпотез.

Отже, планування, організація та проведення експерименту – це дії, що відносяться до основних компонентів дослідницької діяльності. Аналіз педагогічних досліджень з початку реформування початкової освіти згідно з концепцією Нової української школи вказує на активні дії науковців щодо пошуку нових форм організації освітнього процесу, методів і засобів навчання здобувачів початкової освіти й учителів початкової школи. Реалізація концептуальних засад реформування потребує подальшого вдосконалення професійної підготовки фахівців освіти, зокрема вчителів початкової школи.

Важливим науковим завданням нашого дослідження стала перевірка дієвості структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, що передбачало аналіз нормативно-правових документів, сучасної теорії та практики для виокремлення основних дій здійснення ефективного педагогічного експерименту та характеристики процесу організації експериментального дослідження.

Педагогічний експеримент визначаємо як комплекс методів, який забезпечує переконливе підтвердження обґрунтованої на початку дослідження гіпотези, котра ґрунтується на припущенні, що посилення кадрового потенціалу вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти щодо їхньої здатності проєктувати осередки навчання, виховання й розвитку учнів, забезпечується зорієнтованістю професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на формування готовності до проєктування навчального середовища та створення належних організаційно-педагогічних умов (забезпечення позитивної мотивації в оволодінні проєктивною діяльністю; оновлення практико-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки; спрямованість форм організації освітнього процесу та методів навчання на розуміння визначених проєктних завдань, набування знань способів їх розв'язання та засобів досягнення мети; залучення до педагогічної рефлексії).

Загальна гіпотеза конкретизована частковими, як-от: розроблена структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища буде дієвою, якщо:

– досягнення майбутніми вчителями початкової школи сформованості готовності до проєктування навчального середовища є очікуваним результатом освітнього процесу, який ґрунтується на ідеї студентоцентризму в дотриманні динамічної стратегії вищої освіти та реалізації концептуальних (системного, синергетичного, компетентнісного) і специфічних (задачного, ситуативного, проєктного) підходів;

– існує взаємозв'язок між визначеними складниками формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища;

– забезпечити динамічне поєднання всіх компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Отже, педагогічний експеримент дає можливість перевірити дієвість педагогічного нововведення – структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Згідно з цією моделлю виокремлено чинники, які впливають на сформованість готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища (організаційно-педагогічні умови освітнього процесу та належні навчально-методичні ресурси), і чинники, які змінюються під цим впливом (мотиваційний, операційно-діяльнісний, когнітивний та емоційно-вольовий компоненти готовності до проєктування навчального середовища). Згідно з логічною структурою доведення гіпотези дослідження нами обрано паралельний експеримент, відповідно до якого створено експериментальну та контрольну групи. Освітній процес експериментальної групи здійснювався з упровадженням обраних чинників, у контрольній групі освітній процес протікав на основі традиційної практики.

Для доведення наявності або відсутності ефекту від впливу експериментального чинника виконано такі процедури.

1. Здійснено контрольний зріз в експериментальній і контрольній групах щодо однорідності вихідного рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища (якщо групи неоднорідні, то зрівнювали відповідно до вимог).

2. Організовано освітній процес контрольної та експериментальної групи майбутніх учителів початкової школи згідно з програмою дослідження та діагностовано проміжні зрізи.

3. Проведено підсумковий зріз в обох групах та діагностовано сформований рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

4. Порівняно результати вихідних і підсумкових зрізів в обох групах і визначено величини їхніх змін щодо сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища загалом та її компонентів зокрема.

5. Порівняно величину зрушень контрольних і експериментальних груп майбутніх учителів початкової школи.

6. Опрацьовано результати зрізів методами математичної статистики, визначено їхню достовірність.

7. На основі результатів педагогічного дослідження сформульовано висновки щодо дієвості структурно-функціональної моделі формування майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Базою експериментального дослідження обрано заклади вищої освіти України: Бердянський державний педагогічний університет, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Педагогічний експеримент з перевірки дієвості структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища заплановано в три етапи протягом 2019–2023 років.

На першому етапі дослідження (2019-2020 рр.) здійснено аналіз науково-методичної літератури для виявлення сучасного стану, місця, ролі та особливості формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; чинних нормативних документів, програм і підручників для спеціальності 013 «Початкова освіта» з метою визначення їхньої спрямованості на забезпечення належного рівня сформованості готовності до проєктування навчального середовища; сформульовано науковий апарат дослідження (мету, об'єкт, предмет, завдання, методи), розроблено програму і методику проведення педагогічного дослідження, виокремлено теоретичні та методичні основи формування готовності майбутніх учителів початкової школи

до проєктування навчального середовища; з'ясовано сутність базових понять дослідження та особливості формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; визначено структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища в інноваційному контексті, схарактеризовано критерії, показники та рівні; обґрунтовано методологічні підходи формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

На другому етапі дослідження (2020-2023 рр.) здійснено діагностичні зрізи (констатовано стан сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища); конкретизовано гіпотезу дослідження; обґрунтовано, розроблено та реалізовано структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; виявлено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови впровадження розробленої структурно-функціональної моделі в освітній процес майбутніх учителів початкової школи; отримано проміжні результати; скориговано випробувану структурно-функціональну модель; зроблено контрольні діагностичні зрізи. Тобто, другий етап передбачав проходження констатувального, формувального та контрольного складників педагогічного експерименту.

Метою констатувального експерименту було встановлення реального стану професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та рівня досліджуваних характеристик на початок експерименту.

Формувальний експеримент спрямовано на вивчення досліджуваного явища безпосередньо в процесі впровадження структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища. Перехід до формувального експерименту здійснено на основі усвідомлення викладачами експериментальних баз дослідження вимог щодо впровадження розробленої структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, а саме:

1) науково-теоретична робота: ознайомлення з понятійним апаратом дослідження, методологічними підходами, критеріями, показниками та рівнями сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища; ознайомлення з діагностичним інструментарієм дослідження; ознайомлення з елементами структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища; відстеження специфіки досліджуваного процесу, вимірювання проміжних результатів, коригування у створенні організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи;

2) науково-методична робота: упровадження оновленого змісту практико-орієнтованої складової циклу дисциплін професійної та практичної підготовки («Вступ до спеціальності» – 1 курс, «Дидактика» – 2 курс, «Педагогічні технології в початковій освіті» – 3 курс, «Технології дистанційного навчання» – 3 курс, Виробнича практика в початковій школі – 4 курс) в освітній процес підготовки майбутніх учителів початкової школи; апробація форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи згідно з розробленою структурно-функціональною моделлю;

3) організаційна робота: укладання згоди на впровадження експериментальної структурно-функціональної моделі в освітній процес бази дослідження; уведення в дію засобів комунікації з учасниками педагогічного експерименту; інформаційний контроль за перебігом педагогічного експерименту в рамках конкретної експериментальної групи здобувачів першого рівня вищої освіти; розв'язання проблем і завдань щодо організації освітнього процесу згідно з експериментальною моделлю в рамках функціональних обов'язків;

4) інші види роботи: демонстрація накопиченого досвіду на засіданнях кафедри (наукові семінари, конференції та інше).

Контрольний експеримент проводився з метою порівняння отриманих результатів експериментальної та контрольної груп. Сформульовано висновки стосовно динаміки сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища за всіма критеріями та рівнями.

На третьому етапі (2022-2023 рр.) заплановано узагальнення й систематизація результатів експериментального дослідження: обґрунтування вибору методів математичної статистики (використання різних статистичних прийомів, формул, способів кількісних розрахунків та основних положень теорії ймовірностей з метою узагальнення, зведення в систему, виявлення прихованих закономірностей серед кількісних показників, отриманих під час експерименту, що надало можливість зробити висновки про достовірність здобутих результатів стосовно підтвердження гіпотези, що була висунута на початку); формулювання основних висновків і рекомендацій щодо впровадження та застосування структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Методика проведення педагогічного експерименту здійснювалася на основі розробленої структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, яка складається із цільового, методологічного, змістово-процесуального та діагностичного блоків.

Наприклад, під час вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» особлива увага зверталася на формування в студентів першого курсу стійкого інтересу до обраної професії вчителя початкових класів у закладах загальної середньої освіти та подальшого бажання працювати за фахом, оскільки позитивна мотивація є надійним підґрунтям для формування готовності до професійної діяльності загалом та до проєктування навчального середовища зокрема. На практичному занятті з теми «Навчальне середовище початкової школи в контексті сучасних вимог» здобувачам вищої освіти пропонували уявити себе в ролі вчителя та обґрунтувати свою позицію щодо реформи освітнього процесу та визначити причини, які сповільнюють або ускладнюють його. Результати міркувань було представлено під час організованої дискусії. Так здобувачі вищої освіти усвідомлювали роль учителя початкової школи в освітньому процесі, реформованому на засадах Концепції Нової української школи.

Використовуємо мотиваційний тренінг для спрямування майбутніх учителів

початкової школи на оволодіння професійною діяльністю, зокрема проєктування навчального середовища. Тренінг провадиться на основі принципів групової роботи (активність учасників, партнерське спілкування тощо), застосування активних методів групової роботи (інтерактивні ігри та групові дискусії), аналіз групової динаміки, створення ефективної просторової організації при проведенні занять тощо. Наприклад, з метою розвитку позитивної складової емоційно-вольового компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища пропонується протягом 7-10 хвилин виділити 3-5 найбільш характерних для професії вчителя радощів (заради чого взагалі живуть представники цієї професії, що для них є найважливішим у житті та роботі). Після закінчення запропонованого часу кожний учасник розповідає про ті радощі, які він виділив. Під час обговорення учасники уточнюють, висловлюють свої думки.

Під час вивчення дисципліни «Дидактика» майбутні вчителі початкової школи виконували завдання, зміст яких було пов'язано з моделюванням фрагментів уроків та проєктуванням навчального середовища загалом. Засадничими в цьому процесі є дидактичні, методичні та технологічні знання. Дидактичні знання є науково-теоретичною основою підготовки майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища щодо усвідомлення ними педагогічного проєктування як особистісно значущої функції професійної діяльності. Методичні знання та вміння, що складають операційну основу оволодіння студентами особливостями проєктувальної діяльності, включають усвідомлення сутності професійної діяльності вчителя з планування сучасного уроку та здатність конструювати фрагменти уроків, добирати ресурсне забезпечення тощо. Технологічні знання та вміння майбутніх учителів початкової школи складають зміст їхньої готовності до проєктування навчального середовища і свідчать про розвинену здатність проєктувати осередки навчання, виховання й розвитку учнів.

У процесі роботи над моделюванням фрагментів уроків майбутні вчителі початкової школи мали враховувати умовні ситуації, наприклад, з розв'язання

педагогічної проблеми ефективного управління аудиторією, розуміючи, що негативне середовище має шкідливий вплив на процес і досвід навчання: «Два учні починають тихо розмовляти в той час, як ви пояснюєте новий матеріал»; «Два учні товаришують. Ви підозрюєте, що Дмитро не розуміє частину матеріалу, який ви викладаєте, проте щоразу, коли ви ставите запитання, його друг Ігор, відповідає замість нього»; «Одна з учениць – хвалько. Вона на все має відповідь і завжди виконує всі завдання. Хоча учениця дійсно знає матеріал, ви помітили, що вона дратує інших учнів»; «Один з учнів, Василь, має дуже гучний голос. Коли він говорить спокійно, це не становить проблем, проте якщо розповідає про щось захоплено, інших це просто доводить до межі! Сьогодні ви сказали учням тихо працювати над проектом. Все йде добре, поки Василь не захоплюється якимось етапом роботи і не починає дедалі голосніше й голосніше говорити зі своїм напарником»; «Коли Оксана заходить в аудиторію, заняття триває вже п'ять хвилин, всі учні старанно виконують письмове завдання. Вона запізнюється вперше, її настрій, очевидно, дуже поганий. Вона насуплює брови й швидко проходить до своєї парти. Сівши, дівчина нічого не робить і лише нервово постукує олівцем» тощо. Завдяки методу, представленому аббревіатурою НОРМА (Н – не втручатися, О – опосередковано припиняти небажану поведінку, Р – розвідати ситуацію, М – моделювати правила, А – аналізувати поведінку учнів у динаміці) [156], майбутні вчителі початкової школи мали можливість використовувати різноманітні види діяльності, які забезпечуватимуть найоптимальніші умови навчання.

Тема «Проектування партнерської взаємодії учасників навчального середовища початкової школи» допомагає майбутнім учителям початкової школи усвідомити роль емоцій у навчанні. На початку лекційного заняття, відповідаючи на запитання: «Будь-ласка, не замислюючись, вкажіть пальцем на себе. Куди ви вказали?», майбутні вчителі початкової школи вказують пальцем на ділянку біля серця. Відомий науковець Антоніо Дамасіо стверджує, що людські істоти мають здатність відчувати емоції, тобто мають почуття, а емоції впливають на розум одразу, як тільки вони виникають. Як саме учні відчуваються в конкретній

навчальній ситуації має величезний вплив на те, що вони сприймають, скільки з цього розуміють, наскільки добре запам'ятовують інформацію для подальшого пригадування та застосування. Інтелектуальна енергія та продуктивність виснажується негативними емоціями. Викладачі, які використовують навички ефективного міжособистісного спілкування, створюють емоційний простір, який сприяє навчанню. Майбутнім учителям початкової школи пропонується на аркушах паперу перерахувати емоції, які вони відчували в навчальних аудиторіях. Переглянувши попередній досвід навчання, вони оцінюють зв'язок між емоціями та навчанням. Вправа виконується у групах, де пропонуються завдання: 1. Обговоріть успішний досвід навчання: які емоції йому передували, були та супроводжували? 2. Обговоріть неуспішний досвід навчання: які емоції йому передували, були та супроводжували? Після завершення майбутні вчителі початкової школи роблять висновок про те, що чим більш позитивні в учня спогади й реакції на події (емоційний стан), тим ефективніше буде навчання. Для підтримки навчання вони мають: створити атмосферу довіри; дати учням відчуття себе важливими та шанованими; шукати для учнів асоціації з попереднім життєвим досвідом; встановлювати з ними продуктивні та ефективні стосунки. Проектується навчальне середовище, яке заохочує до активної участі, цінує попередній досвід учнів і підтримує навчання через спільну роботу. Для створення такого середовища майбутні вчителі початкової школи мають моделювати та підтримувати ефективний двосторонній підхід до комунікації, яка залежить від об'єктивності, активного слухання, неупередженості та визнання.

На лекційному занятті з дисципліни «Педагогічні технології в початковій школі» майбутні вчителі початкової школи знайомляться з методикою VERA, яка розвиває в учнів психологічну гнучкість та навички саморегуляції (вибір відповідної поведінки, контроль емоцій, вміння зосередитись) і зміцнює просоціальну поведінку, тобто готовність допомагати, співпрацювати та ділитись. VERA закріплює психологічне здоров'я дітей, підтримує дружну атмосферу в класі, покращує контакт між учителем і дітьми, знижує прояви небажаної поведінки й дозволяє продуктивніше користуватися часом на уроці. Методика

VEPA допомагає створити комфортне (підтримувальне) навчальне середовище: посилює почуття захищеності та психологічної гнучкості; підкріплює просоціальну поведінку; знижує токсичний вплив; обмежує проблемну поведінку.

З метою налаштування майбутніх учителів початкової школи на ознайомлення та оволодіння методикою VEPA для проєктування підтримувального навчального середовища обговорюються питання: «Який життєвий багаж ви би хотіли передати своїм учням?». Варіанти відповідей при обговоренні: повага, уважність, рівновага, турботливість, співчуття, навички співробітництва, емпатія, дружба, толерантність, відповідальність тощо. «На жаль, у життєвий багаж може потрапити й тяжка ноша. Ще раз зупиніться на хвилину та подумайте про знайомих дітей. Від яких негараздів ви би хотіли їх уберегти?». Варіанти відповідей при обговоренні: залежності, злочинної поведінки, байдужості, травми, страху, самотності, тривоги, егоїзму тощо. Після ознайомлення з основними складниками методики з метою розуміння її переваг обговорюються такі питання: «У чому принципова різниця методики VEPA від традиційного методу, який спрямовано на досягнення слухняності та зразкової поведінки учнів наказами, контролем і застосуванням негативних наслідків?» Варіанти відповідей при обговоренні: доцільну поведінку можна спрогнозувати до того, як учні почнуть діяти; під час діяльності учні спостерігають за своєю поведінкою; завершуючи діяльність, учні аналізують поведінку тощо. «Як би ви сформулювали тишу VEPA?» Варіанти відповідей при обговоренні: науково обґрунтований елемент, універсальний сигнал для привертання уваги, який значно знижує кількість часу, необхідного для зміни діяльності. «Для чого потрібно використовувати веселі призи?» Варіанти відповідей при обговоренні: вони об'єднують стратегії безумовного підкріплення; з їхньою допомогою можна висловити визнання; закріпити навички VEPA тощо. «Чому під час навчання бажано використовувати таймер?» Варіанти відповідей при обговоренні: використовуючи таймер, навчаємо учнів не витрачати час у разі зміни діяльності, швидше перемикатись та не відволікатись від завдання; змагання з таймером додають азарту під час виконання навіть звичайних завдань; зменшують

вірогідність проблемної поведінки тощо. «Яку роль відіграють іменні палички?» Варіанти відповідей при обговоренні: дозволяють створювати в класі підтримувальну обстановку; підвищують довіру до однокласників та вчителя; простіше забезпечити рівноправ'я при виборі учнів випадково; у кожного учня з'являється вірогідність, що саме його оберуть відповідати чи попросять допомоги в якій-небудь справі; допомагають регулювати «гальма» у неспокійних учнів тощо. «Чому варто використовувати письмову похвалу у взаємодії з учнями?» Варіанти відповідей при обговоренні: написана похвала підвищує психологічну гнучкість, оскільки свідчить про те, що на них звертають увагу; отримана похвала дозволяє учням відчувати підтримку та визнання однолітків, які відмічають позитивні зміни в навчанні та спілкуванні чи докладені зусилля; покращуються успіхи учнів в навчанні та поведінці. «Для чого в освітньому процесі організуються мініігри VERA?» Варіанти відповідей при обговоренні: такі стратегії дозволяють учням розвивати стійкість і навчитись використовувати набуті навички в нових ситуаціях.

На практичному занятті з цієї теми, з метою перевірки спрямованості майбутніх учителів початкової школи на створення комфортного (підтримувального) навчального середовища, пропонувалося сформулювати девіз методики VERA, який би відображав її головну ідею (оригінальний девіз методики VERA: «Покращуючи себе, я вдосконалюю світ»). Розроблялися творчі проекти з розробки інструментарію для реалізації методики VERA в освітньому процесі: плакат, який відображає очікування учнів (чого вони хочуть бачити в своєму класі «більше», а чого – «менше») і стає основою для створення спокійної, творчої, здорової та щасливої атмосфери; плакат «Тиша VERA», що відображає певні знаки для невербального спілкування; веселі призи для учнів тощо.

У процесі вивченні дисципліни «Технології дистанційного навчання» майбутні вчителі початкової школи ознайомлюються з можливостями PhET (інтерактивні симуляції для природничих наук і математики), наприклад, для навчання учнів 4 класу діям з дробами (див. рис. 3.1, 3.2, 3.3).

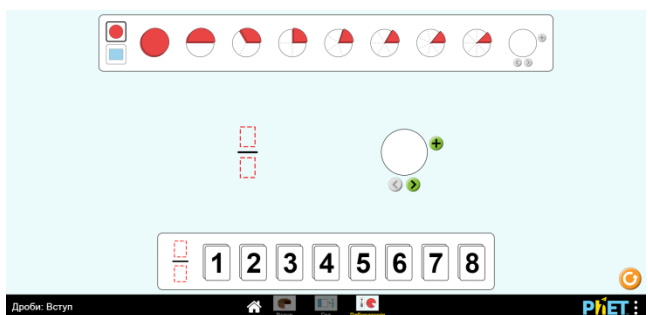
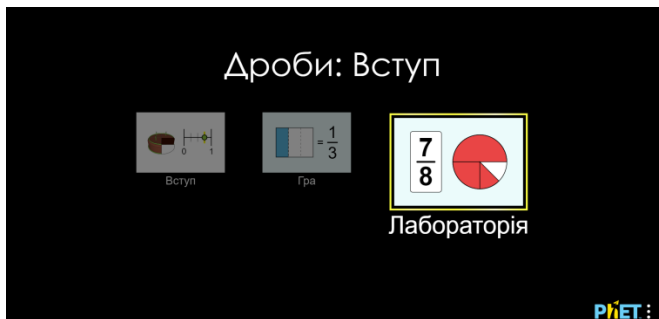
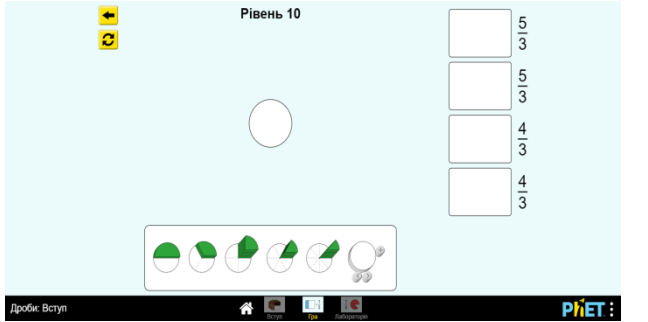
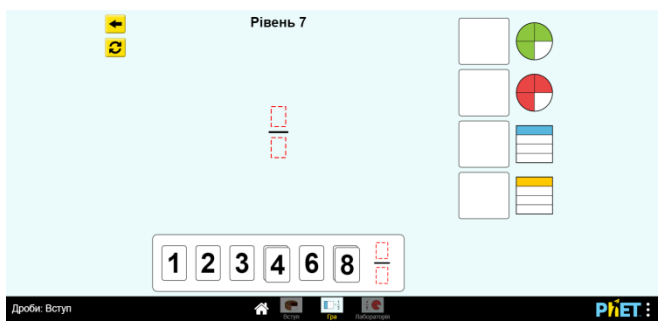
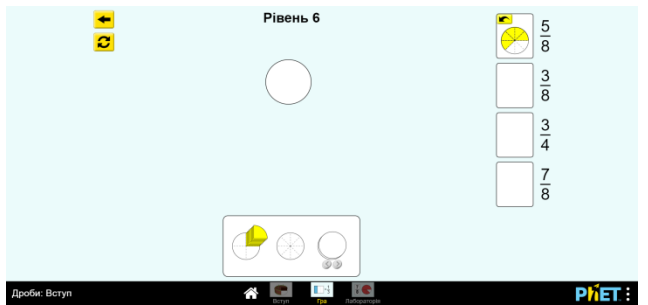
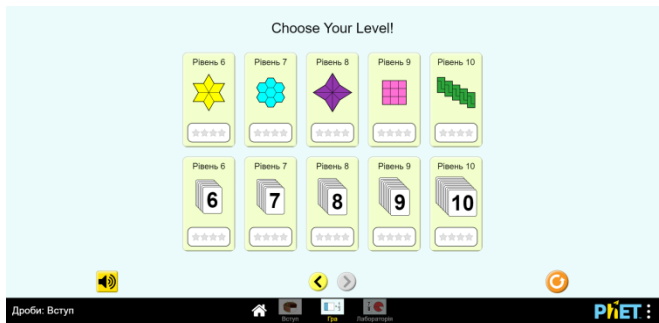
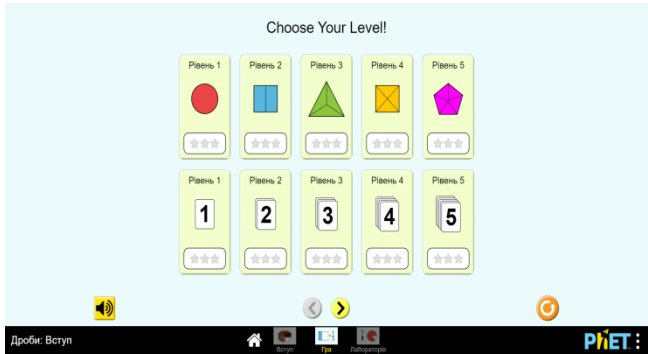
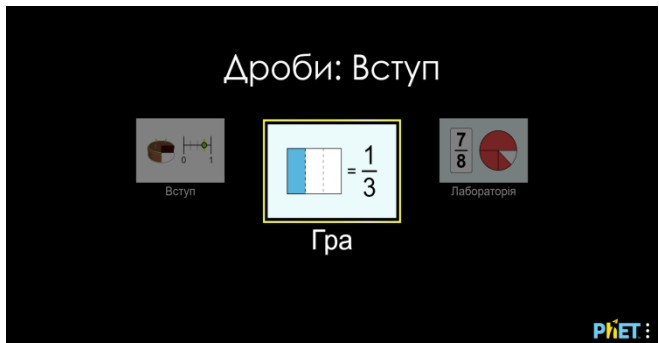
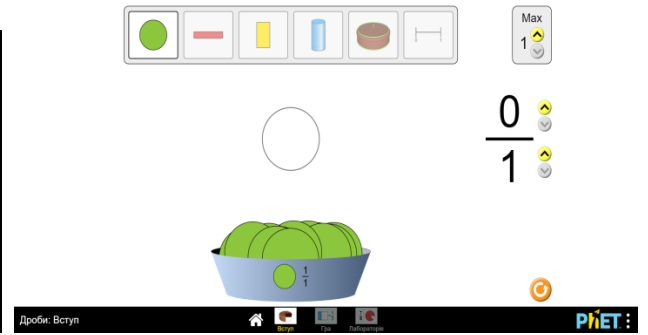
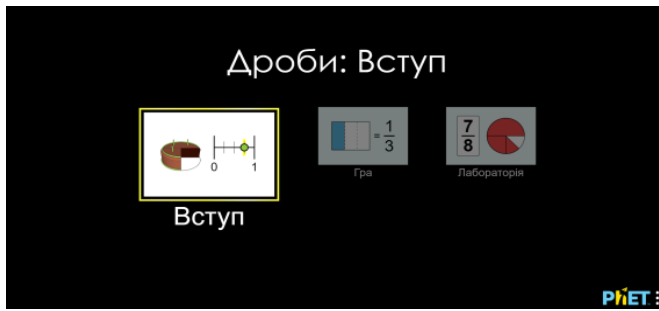


Рис. 3.1 Інтерактивні симуляції для навчання учнів 4 класу діям з дробами «Вступ»

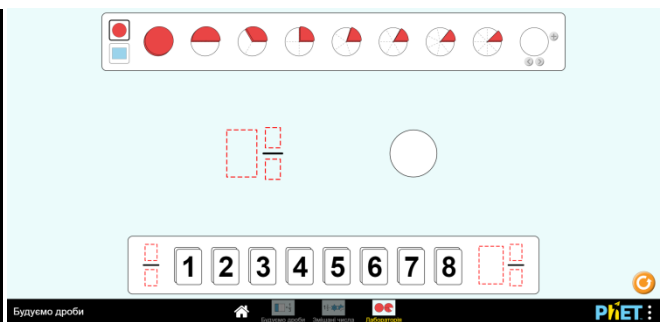
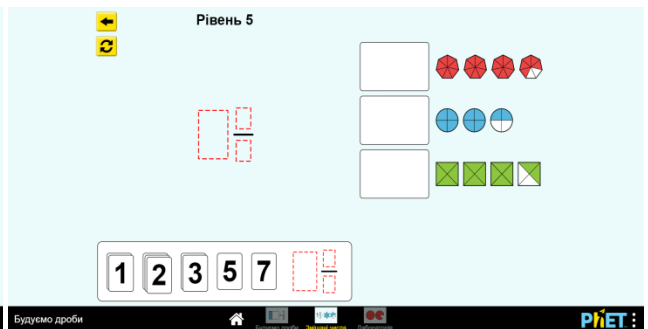
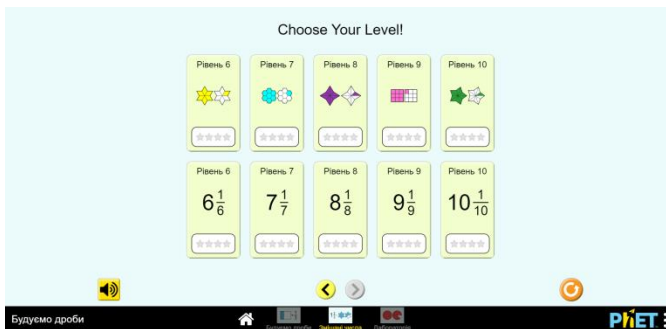
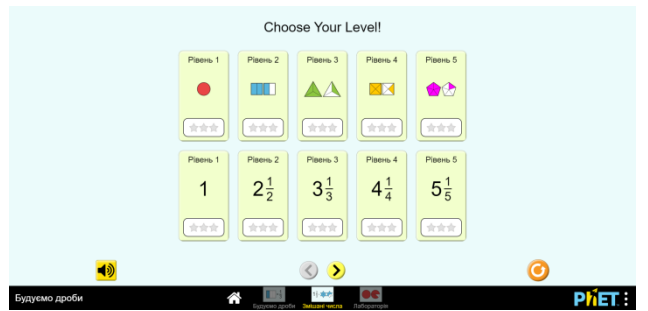
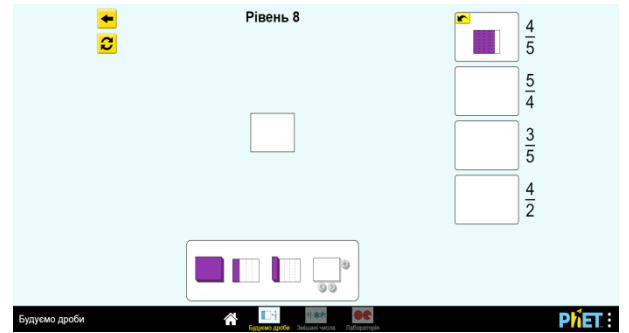
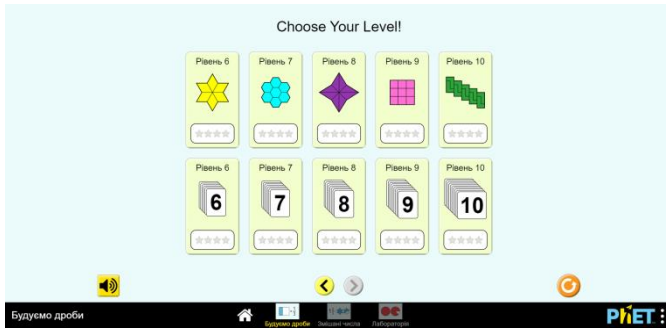
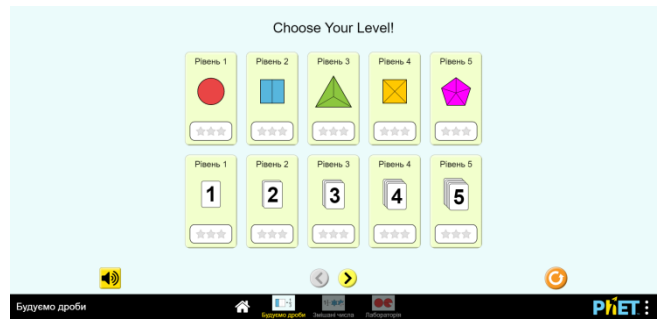
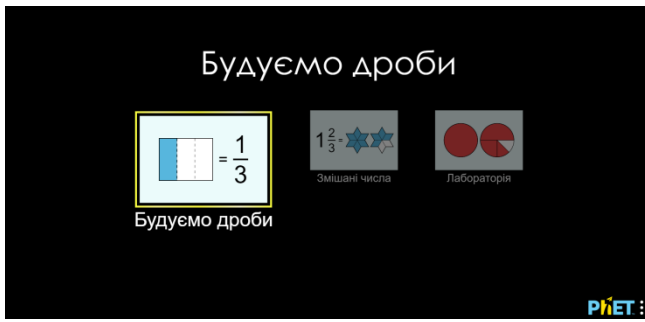


Рис. 3.2 Інтерактивні симуляції для навчання учнів 4 класу діям з дробами «Будуємо дроби»

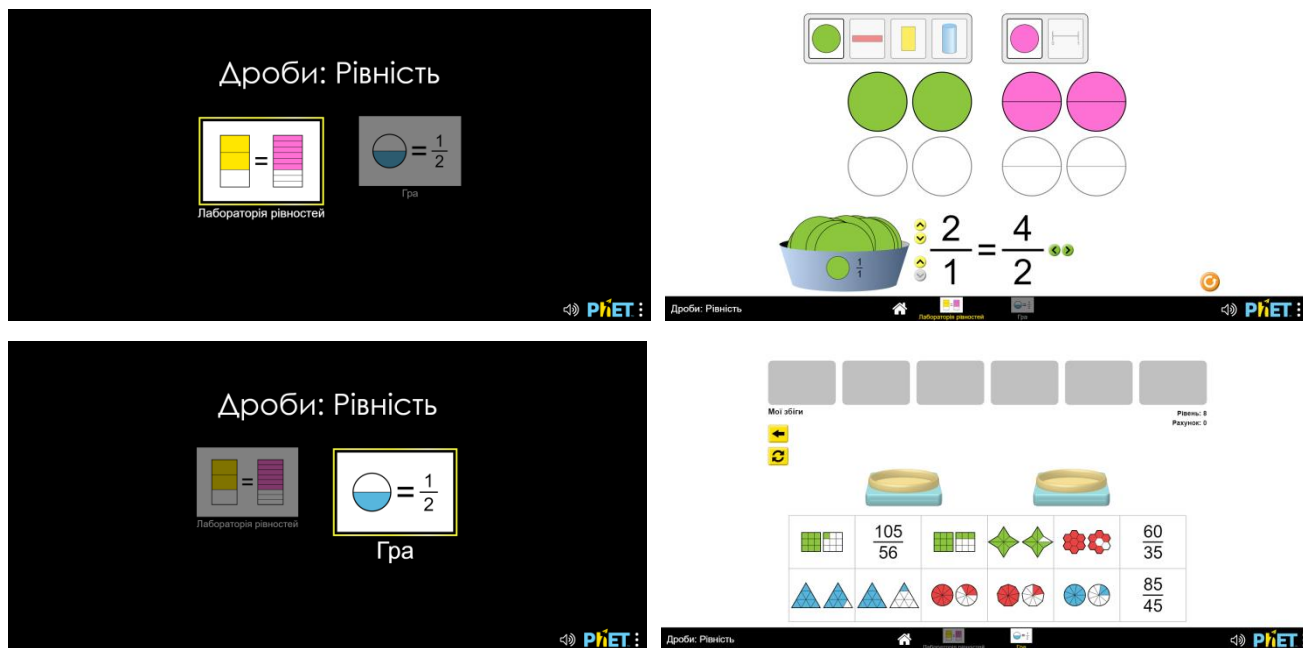


Рис. 3.3 Інтерактивні симуляції для навчання учнів 4 класу діям з дробами «Рівність»

Після кожного заняття здійснюється зворотний зв'язок щодо основних моментів вивченого матеріалу на основі методу незакінчених речень: «Я дізнався, що...», «Мене здивувало, що...», «Мені сподобалось, що...», «Можливо, було б краще, якби...» тощо.

Більше інформації щодо навчально-методичного забезпечення формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища представлено в розроблених методичних рекомендаціях.

Майбутні вчителі початкової школи на шляху до оволодіння спеціальністю зазнавали змін у динамічній структурі готовності до проектування навчального середовища на початковому (адаптація), основному (інтенсифікація) та завершальному (ідентифікація) етапах. Зміни в рівнях сформованості готовності до проектування навчального середовища відбулися завдяки посиленню практико-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та належного методичного забезпечення, яке ґрунтується на реалізації системного, синергетичного, компетентнісного, задачного, ситуаційного та проектного підходів із дотриманням визначених організаційно-педагогічних умов.

Зважаючи на те, що основним показником дієвості експериментальної структурно-функціональної моделі є рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища (як кінцевого результату), вибір методів діагностики здійснювався з урахуванням таких особливостей: складність динамічного поєднання структурних компонентів означеної готовності; відсутність універсальних методик виявлення рівнів сформованості окремих компонентів готовності до проєктування навчального середовища; необхідність моніторингу академічних та особистісних досягнень майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища. Для комплексної діагностики сформованості готовності до проєктування навчального середовища вдавалися до поєднання різних методів: анкетування, тестування, аналізу продуктів діяльності тощо. Окрім того, у виборі методів діагностування керувались основними положеннями щодо об'єктивності, надійності й валідності педагогічних вимірювань, які визначені в роботі.

Отримані результати експериментального дослідження щодо рівнів сформованості готовності до проєктування навчального середовища згідно з особистісним, змістово-процесуальним та оцінно-регулятивним критеріями стали основою для підтвердження дієвості структурно-функціональної моделі її формування.

Відповідно до визначеної системи критеріїв та показників схарактеризуємо рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Високий рівень характеризується: 1) усвідомленою потребою в оволодінні проєктною діяльністю із звичкою діяти у відповідний спосіб навіть у змінних умовах; стійким та індивідуально значущим пізнавальним інтересом до процесу створення навчального середовища; прагненням самостійно оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи; 2) розвинутим інтегративним мисленням, властивості якого задовольняють вимогам проєктної діяльності; глибоким розумінням особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти

та процесу його проєктування; 3) сформованістю умінь самостійно створювати навчальне середовище з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу; 4) чітким усвідомленням власних емоційно-вольових можливостей; мобілізацією сил під час проєктної діяльності; відповідальністю за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти.

Достатній рівень характеризується: 1) усвідомленою потребою в оволодінні проєктною діяльністю з визнанням власних утруднень і докладанням цілеспрямованих зусиль їхнього подолання; вибірковим пізнавальним інтересом до процесу створення навчального середовища, що стосується окремої теми, розділу, предмета, самостійного розв'язання проєктних завдань; прагненням оновлювати та збагачувати знання з окремих питань проблеми розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи; 2) достатнім розвитком інтегративного мислення, властивості якого задовольняють вимогам проєктної діяльності; частковим розумінням особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування; 3) сформованістю вмій створювати навчальне середовище з урахуванням варіативності початкової освіти й ресурсного забезпечення освітнього процесу та самостійно виправляти помилки, кількість яких не значна; 4) достатнім усвідомленням власних емоційно-вольових можливостей; мобілізацією сил під час проєктної діяльності; ініціативною відповідальністю за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти.

Середній рівень характеризується: 1) усвідомленою потребою в оволодінні проєктною діяльністю з визнанням власних утруднень та очікуванням допомоги ззовні; нестійким пізнавальним інтересом до процесу створення навчального середовища; ситуативністю прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи; 2) недостатньо розвинутим інтегративним мисленням, властивості якого задовольняють вимогам проєктної діяльності; частковим розумінням

особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування; 3) недостатньою сформованістю вмінь створювати навчальне середовище з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу при виправленні суттєвих помилок під керівництвом викладачів; 4) поверховим усвідомленням власних емоційно-вольових можливостей; мобілізацією сил під час проєктної діяльності; безініціативною відповідальністю за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти.

Низький рівень характеризується: 1) неусвідомленою потребою в оволодінні проєктною діяльністю; пасивністю пізнавального інтересу до процесу створення навчального середовища; відсутністю прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи; 2) слабо розвинутим інтегративним мисленням, властивості якого задовольняють вимогам проєктивної діяльності; частковим розумінням особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування; 3) фрагментарна сформованість умінь створювати навчальне середовище з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу; 4) слабким усвідомленням власних емоційно-вольових можливостей та відсутністю бажання їх пізнати; мобілізацією сил під час проєктної діяльності та виконавською відповідальністю за хвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти лише під впливом зовнішніх факторів.

В Концепції розвитку педагогічної освіти [161] зазначається про створення системи внутрішнього забезпечення якості підготовки педагогічних працівників нової генерації, яка передбачає дотримання новітніх вимог до професійної підготовки та здійснення моніторингу академічних й особистісних досягнень, зокрема здобувачів вищої педагогічної освіти. Відтак, організація моніторингу відповідності особистісно-професійного рівня майбутніх учителів початкової школи вимогам часу стає передумовою продуктивності інноваційної педагогічної системи.

У педагогічній літературі й освітянській практиці не завжди однозначно розуміють сутність моніторингу, як-от: система постійних спостережень, аналізу та оцінювання яких-небудь процесів і явищ з метою виявлення характеру, тенденцій і закономірностей їхнього розвитку, відповідності бажаному результату, а також прогнозування та запобігання критичним ситуаціям [155]; відстеження результативності педагогічного процесу; педагогічний контроль; різнобічне вивчення певних параметрів функціонування системи освіти чи окремих її елементів або суб'єктів освітнього процесу [92]; систематичне спостереження за деяким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або вихідному стану [20].

До загальних особливостей моніторингового дослідження відносяться: *об'єкт моніторингу* – система, на яку спрямовані конкретні моніторингові процедури; усі об'єкти, вивчення яких здійснюється із застосуванням моніторингу, постійно змінюються, розвиваються, зазнають зовнішніх впливів; *предмет моніторингу* – стан системи, яка досліджується, у певні періоди часу і конкретні зміни в рамках цієї системи; *суб'єкти моніторингу* – носії моніторингових функцій, що їх здійснюють, та умовно поділяються на дві великі групи: суб'єкти, що надають інформацію, та суб'єкти, що збирають і обробляють інформацію; *комплекс моніторингових показників (індикаторів)* – сукупність первинних і вторинних показників, здатних забезпечити цілісне уявлення про стан системи, якісні та кількісні зміни в ній; *інструментарій моніторингової діяльності* – сукупність форм статистичної звітності, інформаційних стандартів, анкет, опитувальних аркушів, технічних засобів та інше.

Зважаючи на зміну вимог до освітян у контексті Нової української школи та тенденції розвитку початкової освіти, виникає необхідність у розробці та впровадженні новітніх методик моніторингу очікуваних результатів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У межах експериментального дослідження розуміємо моніторинг як метод відстеження результативності розробленої структурно-функціональної моделі

формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища з метою оцінювання ефективності її функціонування.

Моніторинг формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища було реалізовано поетапно протягом педагогічного експерименту. На першому етапі здійснено цілепокладання та планування моніторингового дослідження, а саме: 1) сформульована стратегічна мета – відстежити дієвість розробленої структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; 2) відповідно до мети визначено завдання: виявити початковий рівень розвитку кожного з компонентів готовності до проєктування навчального середовища; перевірити зміни у формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища під впливом організаційно-педагогічних умов експериментальної моделі на всіх етапах її реалізації; з'ясувати динаміку сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; 3) об'єктом дослідження обрано процес і результати сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; 4) суб'єктами моніторингу обрано професорсько-викладацький склад закладів вищої освіти; 5) сформовано вибірку студентів на основі методу районованої вибірки; 6) як критерії використано елементи структури готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, як показники – кількісні або якісні характеристики властивості, ознаки об'єкта, що вивчався, тобто міра сформованості певного критерію; критерії розкривалися через систему показників, змінювання яких виявляли ступінь успішності формування та розвитку готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; 7) для моніторингу формування готовності до проєктування навчального середовища використано певні методи відповідно до кожного компонента та обраних критеріїв.

Проходження наступних етапів моніторингового дослідження передбачало: *другий етап* – розробку діагностичного інструментарію та його апробацію;

підготовку інструктивно-методичного матеріалу для координаторів дослідження всіх рівнів, учасників моніторингового дослідження; вибір статистичних і математичних методів обробки та обрахунку одержаних результатів; *третій етап* – пілотне дослідження (проведення інструктажу з підготовки учасників) та реалізацію основного дослідження; *четвертий етап* – збирання та обробку результатів; *п'ятий етап* – узагальнення статистичної інформації; аналіз та інтерпретацію результатів дослідження; виявлення факторів впливу; підготовку рекомендацій щодо корекційної роботи, усунення негативних факторів.

У процесі моніторингового дослідження формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища ми дотримувалися таких принципів:

- узгодженості нормативно-правового, організаційного та методичного забезпечення складових моніторингу;
- об'єктивності одержання та обробки інформації, що передбачало неприпустимість суб'єктивних оцінок, врахування всіх результатів, створення для всіх учасників дослідження рівних організаційно-педагогічних умов у процесі перевірки ефективності впливу складників розробленої структурно-функціональної моделі;
- комплексності дослідження зовнішніх і внутрішніх чинників формування готовності до проєктування навчального середовища, обробки та аналізу одержаних результатів;
- безперервності і тривалості спостережень за станом експериментальної підготовки та її впливу на формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища;
- своєчасності отримання, обробки та використання об'єктивної інформації про дієвість структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища;
- перспективності запланованого моніторингового дослідження та його спрямованості на розв'язання проблеми досягнення оптимального рівня

готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища;

- гуманістичної спрямованості моніторингу – створення атмосфери доброзичливості, довіри, поваги до особистості, максимально сприятливих умов і позитивного мікроклімату;

- відкритості й оперативності оприлюднення результатів дослідження.

Оцінка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища провадилася не лише шляхом порівняння отриманих результатів з певними нормами, середніми величинами, але й зіставлення їх з результатами попередніх діагностик для виявлення характеру просування в розвитку кожного її структурного компонента.

Вибір методів моніторингу формування готовності майбутніх учителів до проєктування навчального середовища здійснювався відповідно до методологічних вимог.

Отже, організація проведення моніторингу, який безпосередньо спрямувався на відстеження динаміки сформованості готовності до проєктування навчального середовища, надавала можливість оцінити дієвість структурно-функціональної моделі формування означеної готовності у майбутніх учителів початкової школи.

Вибір методів з визначення рівня сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища здійснювався відповідно до методологічних вимог. Так, наприклад, ми обрали тести за функціональною ознакою щодо предмета дослідження: тести досягнень – методики, за допомогою яких можна визначити рівень засвоєння конкретних знань майбутніх учителів початкової школи; тести особистісні – методики психодіагностики, за допомогою яких можна визначити різні риси майбутніх учителів початкової школи та їхні характеристики. При впровадженні тестів дотримувалися вимог щодо обов'язкового для всіх комплексу випробовувальних завдань; чіткої стандартизації зовнішніх умов, у яких проводиться тестування; наявності стандартної системи оцінювання та інтерпретації отриманих результатів; використання середніх показників результатів вимірювання.

Діагностика рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища

Показники критеріїв	Інструментарій
Мотиваційний компонент	
Сформована пізнавальна потреба в оволодінні проєктною діяльністю; інтерес до процесу створення навчального середовища; стійке прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи	Анкета визначення векторів спрямованості особистості за Б. Бассом [73]; аналіз продуктів діяльності; мотиваційне есе (див. Додаток Д1)
Когнітивний компонент	
Розвинуті властивості інтегративного мислення, які задовольняють вимоги проєктивної діяльності; розуміння особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування	Короткий орієнтовний тест (за Е. Вандерліком); метод аналізу продуктів діяльності; шкала самооцінки метакогнітивної поведінки (за Д. Лакоста) (див. Додаток Д2)
Операційно-діяльнісний компонент	
Уміння створювати навчальне середовище з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу	Тест на креативне мислення (за С. Медником); метод аналізу продуктів діяльності; методика діагностики рівня рефлексивності (див. Додаток Д3)
Емоційно-вольовий компонент	
Усвідомлення власних емоційно-вольових можливостей; мобілізація сил під час проєктної діяльності; відповідальність за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти	Методика визначення рівня емоційного інтелекту (за Н. Холлом); аналіз продуктів діяльності; методика дослідження вольової саморегуляції (за Є. Ейдманом) (див. Додаток Д4)

При розробці та впровадженні анкет дотримувалися таких основних вимог: запитання характеризують явище так, щоб очікувані відповіді на них могли бути

вірогідними; запитання можуть бути як прямі, так і непрямі, як з варіантами відповідей, так і без них; формулювання запитання не повинне схилити до певної відповіді; варіанти відповідей повинні мати однозначне розуміння; кількість варіантів відповідей повинна забезпечувати максимально можливу їхню вірогідність; пропонувати контрольні комбінації запитань: прямі запитання; особисті, безособові запитання; передбачати попередню перевірку ступеня розуміння запитань у невеликій кількості здобувачів вищої освіти і здійснювати корегування змісту анкети.

Аналіз та обробка даних проводилися за єдиною програмою, в ідентичних умовах з використанням єдиної методики діагностики рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища в усіх групах. Усе це сприяло одержанню вірогідних експериментальних даних.

На етапі констатувального експерименту за допомогою обраних методів дослідження та статистичної обробки результатів було визначено, що рівень ймовірності довірчого інтервалу – 95%, різниця між вибірками, якими були експериментальна та контрольна групи, є статистично незначущою і перебуває в межах 5%, тобто розходження між оцінками рівнів сформованості свідчить про приблизно однаковий загальний рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища експериментальної та контрольної груп (27,85 % майбутніх учителів початкової школи ЕГ та 27,22 % майбутніх учителів початкової школи КГ продемонстрували низький рівень готовності до проектування навчального середовища на основі виявлення потенційних можливостей), що в подальшому дозволило визначити методи щодо її підвищення (див. п. 2.1).

Оцінка сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища провадилася не лише шляхом порівняння отриманих результатів з певними нормами, середніми величинами, але й зіставлення їх з результатами попередніх діагностик для виявлення характеру

просування у здатності цих фахівців успішно розв'язувати різнорівневі завдання проєктної діяльності.

Рівень сформованості мотиваційного компонента оцінювався через діагностику наявності пізнавальної потреби в оволодінні проєктною діяльністю; інтересу до процесу створення навчального середовища; стійкого прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи.

Вимірювання здійснювалося за допомогою діагностики векторів спрямованості особистості за Б. Бассом (*особистісний критерій*), аналізу продуктів діяльності (*змістово-процесуальний критерій*), написання мотиваційного есе (*оцінно-регулятивний критерій*). За допомогою *методики Б. Басса* [111] визначили вектор спрямованості майбутніх учителів початкової школи, що виявляється в потребах, інтересах, ідеалах, переконаннях, мотивах діяльності, що домінують, і поведінці. Розрізняли спрямованість на спілкування і взаємодію, на справу та її результат, на себе. *Аналіз продуктів діяльності* здобувачів вищої освіти дозволив робити опосередковані висновки про сформованість стійкого прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти. *Есе* використовувалося як вид індивідуальної роботи майбутніх учителів початкової школи, що відображало індивідуальні міркування здобувачів вищої освіти з конкретного питання або проблеми. Есе оцінювалося з позицій ціннісного ставлення до проєктної діяльності, усвідомлення її значущості та інтересу до неї.

Згідно з результатами дослідження, початковий рівень сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища в основному відповідав середньому рівню (43,04 % – контрольна група та 43,67 % – експериментальна), що пояснюється основним типом мотивації вибору професії – зовнішніми позитивними мотивами.

На етапі формувального експерименту у процесі впровадження організаційно-педагогічних умов здійснено вплив на мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального

середовища. Результатом такого впливу стало *усвідомлення* пізнавальної потреби в оволодінні проєктною діяльністю; *виникнення* стійкого інтересу до процесу створення навчального середовища; *спрямування* на досягнення успіху в прагненні оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи; *задоволення* пізнавальної потреби в оволодінні проєктною діяльністю; *підтримка та розвиток* інтересу до процесу створення навчального середовища; *стимулювання* прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи; *наявність* стійкої пізнавальної потреби в удосконаленні володіння проєктною діяльністю; інтерес до набування досвіду створення навчального середовища, оновлення та збагачення знань з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи.

Після проведення формувального експерименту спостерігається позитивна динаміка в експериментальних групах: збільшилася кількість майбутніх учителів початкової школи, які на високому рівні демонструють сформованість мотиваційного компонента готовності до професійної діяльності (на 9,49 %), а саме: усвідомленою потребою в оволодінні проєктивною діяльністю із звичкою діяти у відповідний спосіб навіть у змінних умовах; стійким та індивідуально значущим пізнавальним інтересом до процесу створення навчального середовища; прагненням самостійно оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти згідно з ідеями Концепції Нової української школи.

Наприкінці педагогічного експерименту зменшилася кількість майбутніх учителів початкової школи, у яких рівень сформованості мотиваційного компонента готовності до проєктування навчального середовища характеризується як низький (на 13,92 %).

Отже, позитивна динаміка рівня сформованості мотиваційного компонента згідно з особистісним, змістово-процесуальним та оцінно-регулятивним критеріями дала підстави стверджувати про дієвість структурно-функціональної

моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Рівень сформованості когнітивного компонента перевірявся за допомогою методу тестування – короткого орієнтовного тесту за Е. Ф Вандерліком [180] (*особистісний критерій*), аналізу продуктів діяльності – комплексного опитувальника (*змістово-процесуальний критерій*), шкали самооцінки метакогнітивної поведінки за Д. Лакоста (*оцінно-регулятивний критерій*).

Короткий орієнтовний тест призначений для професійного відбору осіб із високою здатністю до навчання, у яких швидко формуються спеціальні навички й уміння, здійснюється внутрішня перебудова стереотипу дій при зміні й ускладненні умов діяльності. Методика КОТ складається з 50-ти пунктів і представлена завданнями на розв'язання арифметичних задач, установлення аналогій, розуміння прислів'їв і приказок, силогістичних операцій, а також завдання на стійкість уваги і просторового мислення. Тест дає можливість з'ясувати: інтегральний показник загальних здібностей особистості; показники за субшкалами для оцінки окремих показників, що відображають інтелектуальний розвиток особистості, зокрема: рівень довільності, високої концентрації та розподілу уваги; загальний рівень обізнаності й розвитку лінгвістичних здібностей (якість гуманітарної освіченості); рівень освіченості в галузі точних наук; рівень просторового орієнтування й абстрактно-логічного мислення; інформованість; вербальний інтелект; умовиводи; гнучкість мислення; смислові узагальнення; технічний інтелект; числові операції; числові закономірності; просторові операції (просторова уява); здатність узагальнення та аналізу матеріалу; емоційні компоненти мислення; швидкість і точність сприйняття; мовну грамотність; математичні здібності.

На початок експерименту виявлено, що більшість майбутніх учителів початкової школи має середній рівень інтегрального показника загальних інтелектуальних здібностей, що відповідає середньому рівню сформованості когнітивного компонента.

Комплексний опитувальник використовувався з метою виявлення рівня знань і розумінь особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування. Згідно з даними обчислили кількість здобувачів вищої освіти у процентному відношенні, які отримали бал, що відповідає певному діапазону. Відповідно до даних на початок експерименту більшість респондентів виявила середній рівень.

Шкалу самооцінки метакогнітивної поведінки використано з метою визначення рівня сформованості метакогнітивних стратегій майбутніх учителів початкової школи, що дозволило проаналізувати, наскільки вони здатні до стратегічного планування власної діяльності; свідомого формулювання запитань щодо пробілів у тій чи іншій сфері знання; рефлексивного оцінювання власних дій за різними критеріями; співвіднесення суб'єктивних досягнень з об'єктивним зворотним зв'язком; усвідомлення можливостей розв'язання складних завдань і наполегливого свідомого пошуку рішення; переосмислення ідей; визначення використаних когнітивних стратегій та їхньої значущості для розв'язання завдання; формулювання точних визначень первинно розмитих, багатозначних або погано зрозумілих термінів; побудова мисленнєвих репрезентацій досвіду та інше. За результатами проведеної діагностики більшість майбутніх учителів початкової школи перебувала на середньому рівні сформованості метакогнітивних стратегій.

Отже, при проведенні початкового діагностичного зрізу сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища 42,41 % здобувачів вищої освіти контрольної та 46,2 % експериментальної груп перебували на середньому рівні. Відповідно лише 10,12 % студентів контрольної та 8,23 % експериментальної групи показали високий рівень сформованості когнітивного компонента готовності до проєктування навчального середовища.

На етапі формувального експерименту в процесі впровадження організаційно-педагогічних умов здійснено вплив на когнітивний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи, зокрема на *активізацію*

розвитку властивостей інтегративного мислення, які задовольняють вимогам проєктної діяльності, та здійснення його модифікації; *позитивне сприйняття*, розуміння особливостей, можливостей та обмежень навчального середовища здобувачів початкової освіти; удосконалення процесу проєктування навчального середовища та інше.

Після проведення формувального експерименту спостерігається позитивна динаміка: значно збільшилася кількість майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи (на 10,12 %), які на високому рівні демонструють гнучкість розумових процесів, розвинуте оперативне, конструктивне, креативне, сценарне мислення. Майбутні вчителі початкової школи демонструють ґрунтовні та системні знання методології розв'язання професійних завдань, які мають інтегративний характер. Простежується спрямування на систематичне вдосконалення стратегій навчання та застосування набутих знань у реальній професійній діяльності.

Зменшилася кількість майбутніх учителів початкових класів, у яких рівень сформованості когнітивного компонента готовності до проєктування навчального середовища характеризується як низький (на 13,93 %). У контрольних групах відбулися теж позитивні зміни, але оскільки вони незначні, то не вплинули на загальну картину рівня сформованості готовності до проєктування навчального середовища.

Отже, позитивна динаміка рівня сформованості когнітивного компонента згідно з особистісним, змістово-процесуальним та оцінно-регулятивним критеріями дала підстави стверджувати про дієвість структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища перевірявся за допомогою тесту на креативність мислення (за С. Медником), методу аналізу продуктів діяльності, методики діагностики рівня розвитку рефлексивності.

Тест вербальної креативності С. Медника (або тест віддалених асоціацій) призначений для діагностики вербальної креативності, яка визначається як процес перекомбінування елементів ситуації. Майбутнім учителям початкової школи було запропоновано словесні тріади (трійки слів), елементи яких належать до взаємно віддалених асоціативних областей. Необхідно було встановити між ними асоціативний зв'язок шляхом віднайдення четвертого слова, яке об'єднувало б елементи так, щоб із кожним з них воно утворювало словосполучення. Завдання методики не були обмежені. Методика була побудована не за принципом тесту або завдання, а як необмежене поле діяльності у вигляді однотипних завдань.

На всіх етапах експериментального дослідження використовувався метод аналізу продуктів діяльності, а саме: розв'язання різнорівневих завдань проєктної діяльності (див. п. 2.2).

Початковий рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища в основному відповідав середньому рівню (43,04 % – контрольна та 44,93 % – експериментальна група).

На етапі формувального експерименту в процесі впровадження організаційно-педагогічних умов (див. п. 2.1) здійснено вплив на операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, зокрема на: *зорієнтованість* на створення навчального середовища з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу; *ініціативність і динамічність* у процесі набуття нових знань та способів розв'язання проблемних питань створення навчального середовища (оперування всіма необхідними методиками отримання та обробки професійної інформації) з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу; *постійне вдосконалення* стратегії створення навчального середовища з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу, коригування результатів діяльності.

Після проведення формувального експерименту збільшилася кількість майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи, які на високому рівні демонструють сформованість операційно-діяльнісного компонента готовності до проєктування навчального середовища (на 7,59 %). Окрім того, зменшилася кількість здобувачів вищої освіти, рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента яких характеризується як низький (на 12,66 %).

Отже, позитивна динаміка рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента за особистісним, змістово-процесуальним та оцінно-регулятивним критеріям дала підстави стверджувати про дієвість структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Рівень сформованості емоційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища оцінювався шляхом діагностики усвідомлення емоційно-вольових можливостей; мобілізацією сил під час проєктувальної діяльності; відповідальністю за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти.

Рівень сформованості емоційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища перевірявся за допомогою методики на визначення рівня емоційного інтелекту (за Н. Холлом); аналізу продуктів діяльності; методики дослідження вольової саморегуляції (за Є. Ейдманом).

Методика Н. Холла має п'ять шкал. Емоційна поінформованість включає в себе уявлення конкретної особистості про можливі прояви емоцій і їхні наслідки, засвідчує вибір адекватних стратегій психологічного подолання нервового напруження. Керування емоціями відображається в здатності до переключення психічних процесів, переміни емоційних реакцій відповідно до ситуації та ефективного пристосування до умов середовища. Самомотивація визначає довільне керування емоціями. Емпатія засвідчує вміння відчувати почуття та психологічний стан іншого; включає здатність до співпереживання. Розпізнавання емоцій інших

людей ґрунтується на спроможності суб'єкта адекватно розпізнавати причини власних емоцій та емоцій інших людей, полягає також у вмінні впливати на емоційний стан тих, хто оточує.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту майбутні вчителі початкової школи виявляли середній інтегративний рівень емоційного інтелекту (КГ – 46,21 % та ЕГ – 44,94 %) переважно за рахунок показників «емоційної поінформованості», «емпатії» та «розпізнавання емоцій інших людей», що засвідчило деяку нездатність до об'єктивного оцінювання емоційних проявів; схильність емоційно реагувати на переживання інших; тенденцію до адекватності реагування на настрої, спонукання й бажання інших людей. Показники «самотивації» і «керування емоціями» були на низькому рівні. Це вказало на схильність майбутніх учителів початкової школи відчувати труднощі при необхідності входити в стан спокою, готовності та зосередженості; відкидати негативні переживання та викликати в себе широкий спектр позитивних емоцій; діяти відповідно до запитів професійної діяльності. Окрім того, вбачалися тенденція до «застрягання» на негативно забарвлених переживаннях після несподіваних засмучень, зациклення на негативних емоціях. Означені особистісні прояви майбутніх учителів початкової школи потребували розвитку щодо відповідності вимогам проєктної діяльності.

Для виявлення індивідуального рівня розвитку вольового самоконтролю як складника вольової регуляції використовувався тест «Дослідження вольової саморегуляції», розроблений Е. Ейдманом. Тест містить 30 тверджень, з яких: 6 відповідають шкалі «соціальної небажаності»; 24 – загальній шкалі (ВСК); 16 – субшкалі «наполегливість» (Н); 13 – субшкалі «самовладання» (С). Рівні вольової саморегуляції визначаються за допомогою порівняння із середніми значеннями кожної зі шкал. Якщо вони становлять більше половини максимально можливої суми збігів, то певний показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості або самовладання. Виявлено, що переважна більшість майбутніх учителів початкової школи має недостатньо розвинуту вольову саморегуляцію. Отримавши інформацію про усвідомлювані особливості

саморегуляції, пропонувалося розробити програму вдосконалення, зазначивши ті властивості, які передусім потребують розвитку або корекції.

Отже, за результатами дослідження початковий рівень сформованості емоційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів початкової школи в основному відповідав середньому рівню (46,21 % – контрольна група та 44,94 % – експериментальна).

На етапі формувального експерименту в процесі впровадження організаційно-педагогічних умов (див. п. 2.1, 2.2) здійснювався вплив на емоційно-вольовий компонент готовності майбутніх учителів початкової школи, що виявлялося в таких змінах: *прийняття та поліпшення* власних емоційно-вольових можливостей; максимальна мобілізація сил під час проєктувальної діяльності; *неухильна відповідальність* за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти; вивільнення емоційно-вольових можливостей (самовладання, витримку, терпіння, наполегливість, рішучість, сміливість, критичність) та їхня корекція в контексті проєктивних дій; сприяння мобілізації сил під час проєктувальної діяльності; *підвищення відповідальності* за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти; самооцінка й самоконтроль власних емоційно-вольових можливостей; *набуття досвіду мобілізації сил* під час проєктувальної діяльності, *автономності* ухвалення відповідальних професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти

Після проведення формувального експерименту спостерігається позитивна динаміка в експериментальній групі: збільшилася кількість майбутніх учителів початкової школи, які на високому рівні демонструють сформованість емоційно-вольового компонента готовності до проєктування навчального середовища (на 10,76 %), тобто вони відрізняються чітким усвідомленням власних емоційно-вольових можливостей; мобілізацією сил під час проєктувальної діяльності; відповідальністю за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти.

Зменшилася кількість майбутніх учителів початкової школи, у яких рівень сформованості готовності до проєктування навчального середовища характеризується як низький (на 15,19 %), на відміну від показників контрольної групи (на 2,53 %).

Отже, отримані результати експериментального дослідження щодо рівнів сформованості готовності до проєктування навчального середовища згідно з особистісним, змістово-процесуальним та оцінно-регулятивним критеріями є основою для підтвердження дієвості структурно-функціональної моделі її формування.

3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження з оцінки дієвості структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища

Для проведення педагогічного експерименту було відібрано експериментальну та контрольну групи здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, загальною кількістю 316 осіб. У контрольну групу обрано 158 осіб, професійна підготовка яких здійснювалася на основі традиційно сформованої практики. В експериментальну групу ввійшли 158 осіб, професійна підготовка яких здійснювалася з упровадженням розробленої структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Об'єктивність результатів експериментального дослідження, спрямованого на перевірку дієвості структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, забезпечується еквівалентністю двох вибірок студентів, тобто однорідністю контрольних та експериментальних груп за рівнем сформованості готовності до проєктування навчального середовища на початок експерименту.

З метою визначення початкового рівня сформованості готовності до проєктування навчального середовища та перевірки наявності чи відсутності статистичних розбіжностей як рівні прийнято індивідуальні значення тестових відповідей майбутніх учителів початкової школи. Кожному рівню присвоєно відповідний бал: низький – 1; середній – 2; достатній – 3; високий – 4. Обчислення середнього бала початкового рівня сформованості готовності до проєктування навчального середовища наведено в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Обчислення середнього бала початкового рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища

Контрольна група				Експериментальна група			
Бал	Кількість студентів	Загальна кількість балів	Середнє значення	Бал	Кількість студентів	Загальна кількість балів	Середнє значення
1	43	43		1	44	44	
2	69	138		2	71	142	
3	29	87		3	29	87	
4	17	68		4	14	56	
Σ	158	336	2,126	Σ	158	329	2,082

Згідно з табл. 3.2 середній бал у контрольних та експериментальних групах мають незначну відмінність, яка складає 0,044. Переважну більшість в обох порівнюваних категоріях складають здобувачі вищої освіти із низьким та середнім рівнями сформованості готовності до проєктування навчального середовища: 70,9 % – у контрольних і 72,78 % – в експериментальних групах.

За допомогою розрахунку t -критерію визначили достовірність збігів і відмінностей контрольних та експериментальних груп. Для цього сформулювали дві гіпотези.

Гіпотеза H_0 : відмінності рівня сформованості готовності до проєктування навчального середовища майбутніх учителів початкової школи експериментальної та контрольної груп не значні.

Гіпотеза H_1 : відмінності рівня сформованості готовності до проектування навчального середовища майбутніх учителів початкової школи експериментальної і контрольної груп досить значні.

Значення t -критерію визначили за формулою 3.1:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2}}} \quad (3.1),$$

де M_1 та M_2 – середнє значення першої та другої вибірок; S_1 та S_2 – дисперсія (середньоквадратичне відхилення) відповідно для першої та другої вибірок; N_1 та N_2 – кількість оцінок у першій і другій вибірках.

Для обчислення цього показника визначили дисперсію за формулою 3.2:

$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{N-1} \quad (3.2),$$

де $(x_i - \bar{x})^2$ – квадрат відхилень окремих значень ознак від середньої арифметичної; N – кількість ознак.

Розрахунок дисперсії сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища наведено в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Розрахунок дисперсії сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища

Групи	i	\bar{x}	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$n_i(x_i - \bar{x})^2$	S
ЕГ	1	2,082	-1,082	1,170724	1,170724	0,1174
	2		0,082	0,006724	0,013448	
	3		0,918	0,842724	2,528172	
	4		1,918	3,678724	14,714896	
КГ	1	2,126	-1,126	1,267876	1,267876	0,1123
	2		-0,126	0,015876	0,031752	
	3		0,874	0,763876	2,291628	
	4		1,874	3,511876	14,047504	

З табл. 3.3 видно, що розмитість розподілу оцінок щодо середнього арифметичного значення не значна.

Отримали дисперсію, розраховували значення t -критерію:

$$t = \frac{|2,082 - 2,126|}{\sqrt{\frac{0,1174}{158} + \frac{0,1123}{158}}} \approx 1,15$$

Табличне значення t -критерію Стьюдента більше, ніж розрахункове ($t_{\text{табл.}}(1,969) > t_{\text{розрах.}}(1,15)$). Це свідчить про те, що нульова гіпотеза не відкидається, обидві вибірки відносяться до однієї генеральної сукупності, тобто вони однорідні для рівня достовірності 0,05 (ймовірність 5 %), що, своєю чергою, дозволяє стверджувати про недостатню значущість відмінності рівня готовності майбутніх учителів початкової школи експериментальної та контрольної груп і є умовно рівними.

Окремо проаналізовано достовірність збігів і відмінностей контрольних та експериментальних груп щодо сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища на початок експерименту задля запобігання ймовірних похибок на формувальному етапі: мотиваційний – 1,15; когнітивний – 1,14; операційно-діяльнісний – 0,79; емоційно-вольовий – 1,49.

Метою статистичного опрацювання отриманих даних педагогічного експерименту було оцінювання дієвості й результативності використання розробленої структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

У процесі педагогічного експерименту здійснювалася порівняльна характеристика формування компонентів готовності до проєктування навчального середовища згідно з особистісним, змістовно-процесуальним та оцінно-регулятивним критеріями.

Рівень сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища перевірявся за допомогою діагностики векторів спрямованості особистості за Б. Бассом (особистісний критерій), аналізу продуктів діяльності (змістово-процесуальний критерій), мотиваційного есе (оцінно-регулятивний критерій).

Усереднений результат сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Результати вимірювань рівня сформованості мотиваційного компонента в контрольній та експериментальній групах до і після експерименту (%)

Рівень готовності	На початок експерименту				На кінець експерименту			
	КГ=158		ЕГ=158		КГ=158		ЕГ=158	
Низький	44	27,85	46	29,11	30	18,99 (-8,86)	24	15,19 (-13,92)
Середній	68	43,04	69	43,67	58	36,71 (-6,33)	40	25,32 (-18,35)
Достатній	28	17,72	27	17,09	41	25,95 (+8,23)	63	39,87 (+22,78)
Високий	18	11,39	16	10,13	29	18,35 (+6,96)	31	19,62 (+9,49)

Аналіз експериментальних даних (табл.3.4) засвідчив найбільш вагомі якісні зміни на достатньому рівні сформованості мотиваційного компонента, зумовлені збільшенням кількості здобувачів вищої освіти експериментальної групи на 22,78 %. Низький і середній рівні сформованості мотиваційного компонента також продемонстрували позитивні якісні зміни: зменшення кількості здобувачів вищої освіти у контрольній (на 8,86 % і 6,33 % відповідно) й експериментальній (на 13,92 % і 18,35 % відповідно) групах. Також, динаміку якісних змін рівня сформованості мотиваційного компонента було зафіксовано в категорії «високий рівень» на 6,96 % у КГ і 9,49 % в ЕГ.

Отримані дані підтверджено використанням методів математичної статистики, зокрема розрахунку t -критерію Стьюдента та непараметричного критерію Пірсона – χ^2 . Так, одержане значення t -критерію Стьюдента ($t_{\text{табл.}}(1,96) < t_{\text{розрах.}}(6,46)$) свідчить про відмінність рівня сформованості мотиваційного компонента готовності до проєктування навчального середовища майбутніх учителів початкової школи експериментальної й контрольної груп з імовірністю 95%. Значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{експ.}}^2 > \chi_{\text{крит}}^2$ (11,848 > 7,8) при рівні значущості 0,05 свідчить про вплив експериментальних організаційно-педагогічних умов на

формування мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Рівень сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища перевірявся за допомогою короткого орієнтовного тесту за Е. Вандерліком; методу аналізу продуктів діяльності (комплексний опитувальник); шкали самооцінки метакогнітивної поведінки за Д. Лакоста.

Усереднений результат сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища зазначено в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Результати вимірювань рівня сформованості когнітивного компонента в контрольній та експериментальній групах до і після експерименту (%)

Рівень готовності	На початок експерименту				На кінець Експерименту			
	КГ=158		ЕГ=158		КГ=158		ЕГ=158	
Низький	45	28,48	44	27,85	32	20,25 (-8,23)	22	13,92 (-13,93)
Середній	67	42,41	73	46,20	59	37,34 (-5,07)	43	27,22 (-18,98)
Достатній	30	18,99	28	17,72	46	29,11 (+10,12)	64	40,51 (+22,79)
Високий	16	10,12	13	8,23	21	13,30 (+3,18)	29	18,35 (+10,12)

Аналіз експериментальних даних (табл. 3.5) засвідчив вагомі якісні зміни на достатньому рівні сформованості когнітивного компонента, зумовлені збільшенням кількості здобувачів вищої освіти відповідної категорії впродовж педагогічного експерименту на 10,12 % у КГ й 22,79 % – в ЕГ. Низький і середній рівні сформованості когнітивного компонента також продемонстрували позитивні якісні зміни: зменшення кількості студентів у контрольній (на 8,23 % і 5,07 % відповідно) та експериментальній (на 13,93 % і 18,98 % відповідно) групах. Найменшу динаміку якісних змін рівня сформованості когнітивного компонента було зафіксовано в категорії «високий рівень»: 3,18 % у КГ й 10,12 % в ЕГ.

Отримані дані підтверджено використанням методів математичної статистики, зокрема розрахунку *t*-критерію Стьюдента та непараметричного

критерію Пірсона – χ^2 . Так, одержане значення t -критерію Стьюдента ($t_{\text{табл.}}(1,969) < t_{\text{розрах.}}(8,7)$) свідчить про відмінність рівня сформованості когнітивного компонента готовності до проектування навчального середовища майбутніх учителів початкової школи експериментальної й контрольної груп з імовірністю 95%. Значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{експ.}}^2 > \chi_{\text{крит}}^2$ (11,1 > 7,8) при рівні значущості 0,05 свідчить про вплив експериментальної моделі на формування когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища.

Рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища перевірявся за допомогою тесту на креативність мислення (за С. Медником), методу аналізу продуктів діяльності, методики діагностики рівня розвитку рефлексивності.

Усереднений результат сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища зазначено в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Результати вимірювань рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента в контрольній та експериментальній групах до і після експерименту (%)

Рівень готовності	На початок експерименту				На кінець Експерименту			
	КГ=158		ЕГ=158		КГ=158		ЕГ=158	
Низький	46	29,11	43	27,22	31	19,62 (-9,49)	23	14,56 (-12,66)
Середній	68	43,04	71	44,93	58	36,71 (-6,33)	44	27,85 (-17,08)
Достатній	30	18,99	31	19,62	52	32,91 (+13,92)	66	41,77 (+22,15)
Високий	14	8,86	13	8,23	17	10,76 (+1,9)	25	15,82 (+7,59)

Аналіз експериментальних даних (табл. 3.6) засвідчив найбільш вагомі якісні зміни на достатньому рівні сформованості операційно-діяльнісного компонента, зумовлені збільшенням кількості здобувачів вищої освіти відповідної категорії впродовж педагогічного експерименту на 13,92 % у КГ й 22,15 % – в ЕГ.

Низький і середній рівні сформованості операційно-діяльнісного компонента також продемонстрували позитивні якісні зміни: зменшення кількості студентів у контрольній (на 9,49 % і 6,33 %) та експериментальній (на 12,66 % і 17,08 %) групах. Найменшу динаміку якісних змін рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента було зафіксовано в категорії «високий рівень»: 1,9 % у КГ і 7,59 % в ЕГ.

Отримані дані підтверджено використанням методів математичної статистики, зокрема розрахунку t -критерію Стюдента та непараметричного критерію Пірсона – χ^2 . Так, одержане значення t -критерію Стюдента ($t_{\text{табл.}}(1,969) < t_{\text{розрах.}}(7,43)$) свідчить про відмінність рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності до проектування навчального середовища майбутніх учителів початкової школи експериментальної та контрольної груп з імовірністю 95%. Значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{експ.}}^2 > \chi_{\text{крит}}^2$ ($8,2 > 7,8$) при рівні значущості 0,05 свідчить про вплив експериментальної моделі на формування операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища.

Рівень сформованості емоційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища перевірявся за допомогою методики визначення рівня емоційного інтелекту (за Н. Холлом); аналізу продуктів діяльності; методики дослідження вольової саморегуляції (за Є. Ейдманом).

Усереднений результат сформованості емоційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища зазначено в табл. 3.7.

Аналіз експериментальних даних (табл. 3.7) засвідчив найбільш вагомі якісні зміни на достатньому рівні сформованості емоційно-вольового компонента, зумовлені збільшенням кількості здобувачів вищої освіти відповідної категорії впродовж педагогічного експерименту на 7,6 % у КГ й 20,89 % – в ЕГ. Низький і середній рівні сформованості емоційно-вольового компонента також

продемонстрували позитивні якісні зміни: зменшення кількості студентів у контрольній (на 2,53 % і 7,6 %) та експериментальній (на 15,19 % і 16,46 %) групах. Найменшу динаміку якісних змін рівня сформованості емоційно-вольового компонента було зафіксовано в категорії «високий рівень»: 2,53 % у КГ й 10,76 % в ЕГ.

Таблиця 3.7

Результати вимірювань рівня сформованості емоційно-вольового компонента в контрольній та експериментальній групах до і після експерименту (%)

Рівень готовності	На початок експерименту				На кінець Експерименту			
	КГ=158		ЕГ=158		КГ=158		ЕГ=158	
Низький	39	24,68	43	27,22	35	22,15 (-2,53)	19	12,03 (-15,19)
Середній	73	46,21	71	44,94	61	38,61 (-7,6)	45	28,48 (-16,46)
Достатній	29	18,35	30	18,98	41	25,95 (+7,6)	63	39,87 (+20,89)
Високий	17	10,76	14	8,86	21	13,29 (+2,53)	31	19,62 (+10,76)

Отримані дані підтверджено використанням методів математичної статистики, зокрема розрахунку t -критерію Стюдента та непараметричного критерію Пірсона – χ^2 . Так, одержане значення t -критерію Стюдента ($t_{\text{табл.}}(1,969) < t_{\text{розрах.}}(11,49)$) свідчить про відмінність рівня сформованості емоційно-вольового компонента готовності до проєктування навчального середовища майбутніх учителів початкової школи експериментальної та контрольної груп з імовірністю 95%. Значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{експ.}}^2 > \chi_{\text{крит}}^2$ ($17,76 > 7,8$) при рівні значущості 0,05 свідчить про вплив експериментальної моделі на формування емоційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

Отримані експериментальні дані щодо позитивних змін у сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища дають підстави стверджувати про дієвість розробленої структурно-функціональної моделі.

Систематизовані експериментальні результати про рівні сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища після формувального етапу експерименту зазначено у табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Систематизовані експериментальні результати про рівні сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища після формувального етапу експерименту

Рівень Компонент		Низький		Середній		Достатній		Високий	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Мотиваційний	КГ	30	18,99	58	36,71	41	25,95	29	18,35
	ЕГ	24	15,19	40	25,32	63	39,87	31	19,62
Когнітивний	КГ	32	20,25	59	37,34	46	29,11	21	13,30
	ЕГ	22	13,92	43	27,22	64	40,51	29	18,35
Операційно-діяльнісний	КГ	31	19,62	58	36,71	52	32,91	17	10,76
	ЕГ	23	14,56	44	27,85	66	41,77	25	15,82
Емоційно-вольовий	КГ	35	22,15	61	38,61	41	25,95	21	13,29
	ЕГ	19	12,03	45	28,48	63	39,87	31	19,62

Узагальнено динаміку рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища представлено в табл. 3.9.

Таблиця 3.9

Динаміка формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища (%)

Рівень готовності	На початок експерименту				На кінець експерименту			
	КГ=158		ЕГ=158		КГ=158		ЕГ=158	
Низький	43	27,22	44	27,85	32	20,25 (-6,97)	22	13,93 (-13,92)
Середній	69	43,67	71	44,94	59	37,34 (-6,33)	43	27,21 (-17,73)
Достатній	29	18,35	29	18,35	45	28,48 (+10,13)	64	40,51 (+22,16)
Високий	17	10,76	14	8,86	22	13,93 (+3,17)	29	18,35 (+9,49)

Аналіз експериментальних даних засвідчив якісні зміни на низькому та середньому рівнях сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи

до проєктування навчального середовища, зумовлені зменшенням кількості здобувачів вищої освіти цих категорій упродовж педагогічного експерименту в КГ (на 6,97 % і 6,33 %) та ЕГ (на 13,92 % і 17,73 % відповідно). Достатній і високий рівні сформованості означеної готовності також продемонстрували позитивні якісні зміни: збільшення кількості здобувачів вищої освіти у КГ (на 10,13 % і 3,17 %) та ЕГ (на 22,16 % і 9,49 % відповідно).

Порівняльний аналіз величин абсолютного середнього значення якісних змін рівня сформованості готовності до проєктування навчального середовища в контрольних та експериментальних групах уможливив висновок про те, що позитивна динаміка якісних змін у КГ (C_p)=6,65 %) зумовлена традиційною професійною підготовкою, а в ЕГ (C_p)=15,83 %) – результат професійної підготовки здобувачів вищої освіти за експериментальною моделлю. Графічно динаміка якісних змін сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища впродовж педагогічного експерименту представлена на рис. 3.4.

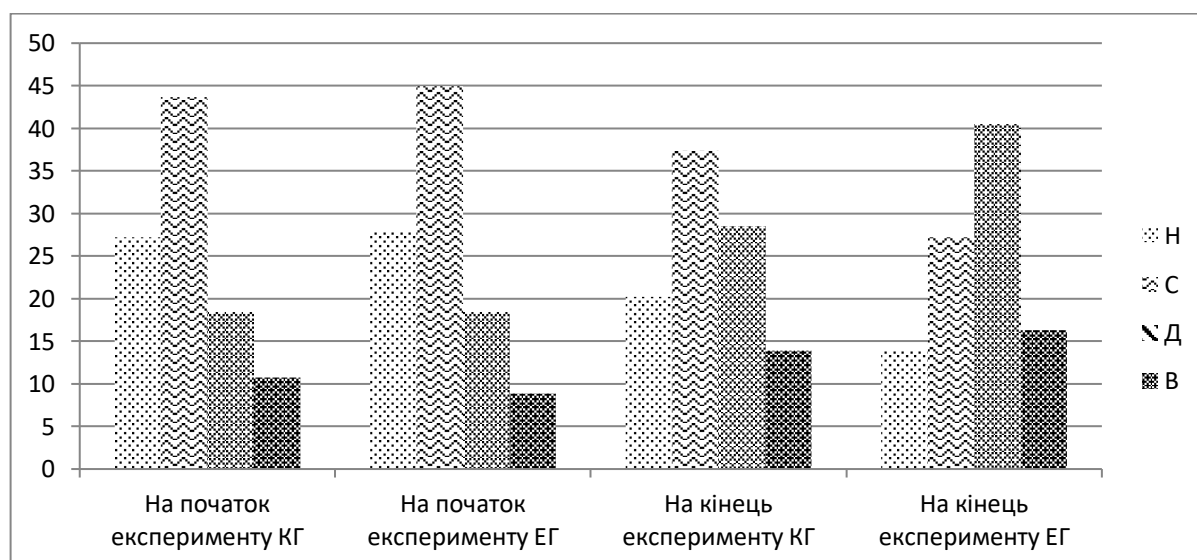


Рис. 3.4 Динаміка якісних змін сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища контрольної та експериментальної груп

Одержані результати експериментального дослідження були підтверджені використанням методів математичної статистики, зокрема розрахунку

непараметричного критерію Пірсона – χ^2 . Для цього було сформульовано статистичні гіпотези.

Гіпотеза H_0 : експериментальна модель не впливає на якісні зміни рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища, а отримані результати є випадковими.

Гіпотеза H_1 : якісні зміни рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища зумовлені впливом експериментальної моделі.

Визначили відносні частоти f'_E і f'_k та обчислили значення χ^2 критерію. Результати наведені в табл. 3.10.

Таблиця 3.10

Робоча таблиця для обчислення χ^2 - критерію

Рівні	$f'_E, \%$	$f'_k, \%$	$f'_E - f'_k$	$(f'_E - f'_k)^2$	$\frac{(f'_E - f'_k)^2}{f'_k}$
Низький	13,93	20,25	-6,32	39,9424	1,97
Середній	27,21	37,34	-10,13	102,6169	2,75
Достатній	40,51	28,48	12,03	144,7209	5,08
Високий	18,35	13,93	4,42	19,5364	1,4

Одержане значення критерію Пірсона $\chi^2 = 11,2$. Отже, $\chi^2_{\text{експ.}} > \chi^2_{\text{крит}}$ (11,2 > 7,8). Експериментальне значення критерію Пірсона є підставою для відхилення нульової гіпотези H_0 і прийняття альтернативної гіпотези H_1 про вплив експериментальної моделі на формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища.

Окрім того, з метою перевірки неоднорідності експериментальних і контрольних груп за рівнем сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища розраховано t -критерій Стюдента. Обчислення середнього бала рівня сформованості готовності до проектування навчального середовища на кінець експерименту наведено в табл. 3.11.

Згідно з отриманими даними середній бал у контрольних та експериментальних групах має значну відмінність, різниця складає 0,3. Переважна більшість здобувачів вищої освіти контрольної групи (37,34 %) перебуває на середньому рівні сформованості готовності до проектування навчального середовища, експериментальної (40,51 %) – на достатньому.

Таблиця 3.11

Обчислення середнього бала рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища на кінець експерименту

Контрольна група				Експериментальна група			
Бал	Кількість студентів	Загальна кількість балів	Середнє значення	Бал	Кількість студентів	Загальна кількість балів	Середнє значення
1	32	32		1	22	22	
2	59	118		2	43	86	
3	45	135		3	64	192	
4	22	88		4	29	116	
Σ	158	373	2,36	Σ	158	416	2,63

За допомогою розрахунку t -критерію визначили достовірність збігів і відмінностей контрольних та експериментальних груп. На основі цього сформулювали дві гіпотези.

Гіпотеза H_0 : відмінності рівня сформованості готовності до проектування навчального середовища експериментальної та контрольної груп майбутніх учителів початкової школи не значні.

Гіпотеза H_1 : відмінності рівня сформованості готовності до проектування навчального середовища експериментальної та контрольної груп майбутніх учителів початкової школи досить значні.

Для обчислення t -критерію визначили дисперсію. Розрахунок дисперсії сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища наведено в табл. 3.12.

Отримали дисперсію, розрахували значення t -критерію:

$$t = \frac{|2,36 - 2,63|}{\sqrt{\frac{0,0897}{158} + \frac{0,0724}{158}}} \approx 8,44$$

Табличне значення t -критерію Стьюдента більше, ніж розрахункове ($t_{\text{табл.}}(1,7033) < t_{\text{розрах.}}(8,44)$). Це свідчить про те, що нульова гіпотеза відкидається, а приймається гіпотеза H_1 про відмінність рівня сформованості готовності до проектування навчального середовища експериментальної й контрольної груп з імовірністю 95 %.

Таблиця 3.12

**Розрахунок дисперсії сформованості готовності майбутніх учителів
початкової школи до проектування навчального середовища**

Групи	i	\bar{x}	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$n_i(x_i - \bar{x})^2$	S
ЕГ	1	2,63	-1,63	2,6569	2,6569	0,0724
	2		-0,63	0,3969	0,7938	
	3		0,37	0,1369	0,4107	
	4		1,37	1,8769	7,5076	
КГ	1	2,36	-1,36	1,8496	1,8496	0,0897
	2		-0,36	0,1296	0,2592	
	3		0,64	0,4096	1,2288	
	4		1,64	2,6896	10,7584	

Отже, за всіма параметрами відбулися статистично достовірні зміни рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища, що дає підставу зробити висновок про високу дієвість розробленої структурно-функціональної моделі, зокрема запропонованих організаційно-педагогічних умов, форм, методів і засобів.

Висновки до розділу 3

Основними для здійснення ефективного педагогічного експерименту є організація, планування, проведення та інтерпретація отриманих результатів. Організація експериментального дослідження з перевірки дієвості структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища передбачає: виокремлення

чинників, які впливають на сформованість готовності до проектування навчального середовища і чинники, які змінюються під цим впливом; доведення за допомогою низки процедур наявності або відсутності ефекту від впливу експериментальних чинників; вибір бази дослідження та проведення науково-теоретичної, науково-методичної, організаційної та інших видів робіт, спрямованих на усвідомлення викладачами вимог щодо впровадження розробленої структурно-функціональної моделі.

Моніторингове дослідження формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища здійснюється поетапно як-от: цілепокладання та планування дослідження (визначення мети та завдань; об'єкта; розрахунок і формування вибірки; побудова графіка; визначення критеріїв і показників оцінювання; вибір методів); розробка інструментарію (підготовка інструктивно-методичних матеріалів для координаторів дослідження всіх рівнів, учасників дослідження; вибір статистичних і математичних методів обробки та обрахунку одержаних результатів дослідження); проведення дослідження; збирання та обробка результатів; аналіз та інтерпретація результатів дослідження.

На основі визначених компонентів готовності до проектування навчального середовища, виокремлено три критерії: особистісний, змістово-процесуальний, оцінно-регулятивний. При цьому кожен критерій є сукупністю кількох показників, які характеризують найбільш суттєві й необхідні прояви компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища.

Результати моніторингового дослідження формування готовності майбутніх учителів до проектування навчального середовища вказують на обґрунтованість і адекватність дослідницьких інструментів та надійність отриманих даних.

Діагностичний блок моделі визначає перевірку рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища за особистісним, змістово-процесуальним та оцінно-регулятивним

критеріями, що стосується кожного компонента (мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, емоційно-вольового) цієї готовності.

Мотиваційний компонент – діагностика векторів спрямованості особистості за Б. Бассом, аналіз продуктів діяльності, мотиваційне есе.

Когнітивний компонент – короткий орієнтовний тест за Е. Вандерліком, аналіз продуктів діяльності, шкала самооцінки метакогнітивної поведінки за Д. Лакоста.

Операційно-діяльнісний компонент – тест на креативне мислення за С. Медником, аналіз продуктів діяльності, методика діагностики рівня рефлексивності.

Емоційно-вольовий компонент – методика на визначення рівня емоційного інтелекту за Н. Холлом, аналіз продуктів діяльності, методика дослідження вольової саморегуляції за Є. Ейдманом.

Аналіз експериментальних даних засвідчив якісні зміни на низькому та середньому рівнях сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища, зумовлені зменшенням кількості здобувачів вищої освіти цих категорій упродовж педагогічного експерименту в КГ (на 6,97 % і 6,33 %) та ЕГ (на 13,92 % і 17,73 %). Достатній і високий рівні сформованості означеної готовності також продемонстрували позитивні якісні зміни: збільшення кількості здобувачів вищої освіти у КГ (на 10,13 % і 3,17 %) та ЕГ (на 22,16 % і 9,49 %).

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [125; 133; 136].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано розв'язання наукової проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, яка виявляється в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці структурно-функціональної моделі цього процесу. Результати дослідження засвідчили досягнення мети, розв'язання визначених завдань і дали змогу сформулювати такі висновки:

1. На основі аналізу сучасної теорії та практики розкрито сутність базових понять дослідження («середовище», «навчальне середовище», «освітнє середовище», «проєкт», «проєктування», «проєктна діяльність», «готовність», «формування готовності»). Зокрема, уточнено зміст понять, як-то: «готовність майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища» – стійкий стан налаштованості на успішне створення реальних умов для інтелектуального, соціального, морального становлення здобувачів початкової освіти, який ґрунтується на мобілізації потенційних можливостей (мотиваційних, операційно-діяльнісних, когнітивних, емоційно-вольових) та досвіду, з метою отримання очікуваного результату та подальшого особистого розвитку; «формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища» – комплекс організаційно-педагогічних впливів, здійснюваних в освітньому процесі закладу вищої освіти, за яких здобувачі вищої освіти набувають стійкого стану налаштованості на успішне розв'язання завдань проєктної діяльності в умовах варіативності початкової освіти.

2. Виокремлено такі структурні компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища: мотиваційний – сформована пізнавальна потреба в оволодінні проєктною діяльністю, інтерес до процесу створення навчального середовища, стійке прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи; когнітивний – розвинуті властивості

інтегративного мислення, які задовольняють вимогам проєктної діяльності, розуміння особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування; операційно-діяльнісний – уміння створювати навчальне середовище з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу; емоційно-вольовий – усвідомлення власних емоційно-вольових можливостей, мобілізація сил під час проєктувальної діяльності, відповідальність за прийняття професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти.

Базуючись на визначених компонентах готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, виокремлюємо три критерії: особистісний (наявність і рівень розвитку особистісних складових, що відповідають вимогам проєктної діяльності), змістово-процесуальний (наявність і рівень сформованості знань, розумінь і здатностей здійснення проєктної діяльності), оцінно-регулятивний (наявність і рівень рефлексії). При цьому кожен критерій є сукупністю кількох показників, які характеризують найбільш суттєві прояви компонентів означеної готовності.

3. Теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища, яка складається з цільового, методологічного, змістово-процесуального та діагностичного блоків; забезпечує результат, яким є готовність майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; передбачає запровадження оновленого змісту, форм організації освітнього процесу, методів і засобів навчання; реалізується завдяки створенню організаційно-педагогічних умов.

Основними формами організації освітнього процесу, методами і засобами навчання є: форми (теоретичне навчання: проблемна лекція; практико-орієнтоване навчання: практичні, семінарські заняття, виробнича практика; самостійне навчання: самостійна та індивідуальна робота), методи (проблемного, активного/інтерактивного, проєктного навчання) та засоби (наочні: навчально-методичний інструментарій; матеріально-технічні: обладнання навчального й

загального призначення для кабінетів початкової школи, мультимедійне обладнання, сучасні універсальні та спеціалізовані інформаційні ресурси та програмні продукти; діагностики й контролю: різнорівневі завдання проєктної діяльності, тести, звіти з практики).

Оновлення змісту практико-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки («Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Педагогічні технології в початковій освіті», «Технології дистанційного навчання», виробнича практика) на основі запропонованої системи завдань проєктної діяльності з метою формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

4. Визначено та теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища: забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища; оновлення змісту практико-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та спрямованість форм організації освітнього процесу й методів навчання майбутніх учителів початкової школи на формування готовності до проєктування навчального середовища учнів; залучення майбутніх учителів початкової школи до рефлексивної діяльності у процесі формування їхньої готовності до проєктування навчального середовища

5. Проаналізовано експериментальні дані, що засвідчили якісні зміни в рівнях сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища: зменшення кількості здобувачів освіти на низькому та середньому рівнях в ЕГ (на 13,92 % і 17,73 %) та КГ (на 6,97 % та 6,33 %); збільшення кількості здобувачів освіти на достатньому та високому рівнях ЕГ (на 22,16 % і 9,49 % відповідно) та КГ (на 10,13 % та 3,17 %), що підтверджено використанням методів математичної статистики, зокрема розрахунку непараметричного критерію Пірсона – та t-критерію Стьюдента.

Викладені в дисертації результати дослідження і висновки не претендують на остаточне й вичерпне розв'язання проблеми формування готовності майбутніх

учителів початкової школи до проєктування навчального середовища. Перспективи подальших розробок убачаємо у вивченні шляхів формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища з урахуванням подолання освітніх втрат.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієвська В. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2019. 42 с.
2. Андрієвська В. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2019. 540 с.
3. Андруховець П. М. Проект «Тьютор». Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. Київ: Департамент, 2003. 500 с.
4. Андрущенко О. А. Розвиток рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Запоріжжя. 2020. 313 с.
5. Арт-терапія. Інноваційні психологічні технології / за ред. О. Тіунової, Т. Шейкіної. Київ-Тернопіль: ЕЕАТА, 2018. Вип. 5. 200 с.
6. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
7. Биков В. Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Х.: НТУ «ХПІ», 2002. Вип. 3. С. 73–83.
8. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2009. 684 с.
9. Бондар В. І. Дидактика: підруч. Київ: Либідь, 2005. 264 с.
10. Борисенко М. Ю. Методика навчання арифметичного матеріалу учнів початкової школи з використанням мультимедійних технологій: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Черкаси, 2016. 22 с.

11. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Київ: Едельвейс, 2015. Вип. 1. С. 11–17.

12. Братко М. В. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки* [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. *Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград, 2015. Вип. 135. С. 67–72.

13. Братко М. В. Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04, 13.00.06. Київ, 2018. 40 с.

14. 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.

15. Бучківська Г. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2019. 39 с.

16. Бучківська Г. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2019. 593 с.

17. Варениченко А. Б. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної культури молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2020. 337 с.

18. Василюк А. Педагогічний словник-лексикон: англ.-укр., укр.-англ. Ніжин, 2004. 99 с.

19. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.

20. Вимірювання в освіті: підручник / за ред. О. В. Авраменко. Кіровоград: «КОД», 2011. 360 с.

21. Вихрестенко Ж. В. Формування готовності до групової навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів засобами технології партнерства: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав, 2020. 25 с.

22. Вихрестенко Ж. В. Формування готовності до групової навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів засобами технології партнерства: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав, 2020. 222 с.

23. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

24. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи: навч. посіб. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 396 с.

25. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: монографія / за ред. проф. П. Ю. Сауха. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 184 с.

26. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. XX ст.): навч.-метод. посіб. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 150 с.

27. Воронков Л. Аналітичний звіт про віртуальний круглий стіл «Як здійснювати управління середовищем взаємодії усіх учасників освітнього процесу?». *Освітня політика: портал громадських експертів*. URL: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/966->

28. Гаєвець Я. С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2013. 210 с.

29. Гільберг Т., Тарнавська С., Павич Н. Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1-2 класах ЗЗСО на засадах компетентнісного підходу: навч.-метод. посіб. Київ, 2018. 256 с.

30. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Київ, 2012. 474 с.

31. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
32. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
33. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-е вид., переробл. і допов. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
34. Гуренко О. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект: монографія. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2014. 588 с.
35. Гущина Н. І. Розвиток цифрової компетентності вчителів початкових класів в умовах проєктної діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2019. 23 с.
36. Дем'яненко Н. Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магістратури. Рідна школа. 2013. № 3. С. 12–16.
37. Дзюба-Шпурик Л. Г. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Полтава. 2016. 23 с.
38. Дзюба-Шпурик Л. Г. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2016. 289 с.
39. Дзюбо Л. В. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика*. 2009. №. 4. С. 40.
40. Дубасенюк О. Реалізація задачного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Нові технології навчання*. Київ-Вінниця, 2010. Вип. 66, Ч. 1. С. 159–164.
41. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посіб. Житомир: ЖДПУ, 2010. 272 с.
42. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: ЖДПУ, 2003. 193 с.

43. Дудник О. М. Система педагогічних задач контекстної спрямованості у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04: Старобільськ. 2019. 323 с.
44. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
45. Енциклопедія сучасної України. URL: <https://esu.com.ua/>
46. Жадан Л. В., Жадан В. П. Педагогічний словник. Харків: Основа. 2018. 144 с.
47. Житеньова Н. В. Технології візуалізації в сучасних освітніх трендах. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*. 2016. № 2. С. 170–178.
48. Жук Ю. О., Вольневич О. І. Проблеми формування інформаційного середовища навчального закладу. *Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору*. К.: Атака, 2004. С. 147–154.
49. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка. 2008. Вип. 40. С. 63–68.
50. Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни: Нова Українська Школа. URL: <https://nus.org.ua/articles/zmishane-navchannya-yak-organizuvaty-yakisnyj-osvitnij-protses-v-umovah-vijny/>
51. Зязюн І. Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький, 2011. С. 7–13.
52. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. К.: Вища школа, 1997. 349 с.
53. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа. 2004. 375 с.
54. Іванюк Г. Підготовка майбутніх вихователів до проектування розвивального середовища засобами SMART-технологій. *Молодий вчений*. 2016. № 4(31). С. 524–528.

55. Івченко А. Тлумачний словник української мови. Харків: Фоліо, 2002. 540 с.
56. Ісаєва Г. В. Метод проектів – ефективна технологія навчання. *Підручник для директора*. К.: Плеяди. № 9-10. 2005. С. 4–10.
57. Кабак В. Модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів технічного університету до професійної діяльності засобами комп'ютерних технологій. *Нова педагогічна думка*. Рівне : РОІППО, 2013. № 3 (75). С. 63–66.
58. Карпова Л. Г. Теоретико-методичні засади створення освітньо-розвивального середовища в спеціалізованих закладах загальної середньої освіти для обдарованих дітей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Харків, 2019. 529 с.
59. Качуровський М. О., Наумкіна О. А., Цикін В. О. Синергетика: нове мислення: навч. посіб. Суми: СумДПУ, 2004. 128 с.
60. Киричук В. Педагогічне проектування як основа управління розвитком особистості учня. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 8-9 (15-16). Київ, 2013. С. 90–95.
61. Кіліченко О. І. Особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в гірському середовищі шляхом розв'язування навчально-професійних ситуацій. *Гірська школа: сучасні виклики і перспективи розвитку*: монографія / ред. М. П. Оліяр. Івано-Франківськ: НАІР, 2017. С. 101–122.
62. Кoberник О. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу. *Збірник наук праць УДПУ імені Павла Тичини*. Умань: Жовтий О. О., 2012. Ч. 2. С. 103–109.
63. Кoberник О. М. Проектування навчально-виховного процесу в школі. К.: Хрещатик, 1995. 153 с.
64. Коваль Л. В. Підготовка майбутніх учителів до застосування загально-навчальних технологій у початковій школі: штрихи концепції. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2010. № 3. С. 48–53.
65. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с.

66. Ковальчук М. О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2017. 22 с.

67. Ковальчук М. О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2017. 282 с.

68. Ковінько А. В. Підготовка майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2018. 23 с.

69. Ковінько А. В. Підготовка майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 275 с.

70. Колот А. М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу: навч. посіб. К.: КНЕУ, 1998. 224 с.

71. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Умань, 2011. 512 с.

72. Коновальчук І. М. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2019. 224 с.

73. Корман М. М. Психологічний профіль ефективного керівника: метод. посіб. Тернопіль, 2012. 112 с.

74. Корольова Л. М. Підготовка майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2019. 22 с.

75. Корольова Л. М. Підготовка майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2019. 277 с.

76. Костюкевич Д. Я., Кух А. М. Методичні засади організації сучасного освітнього середовища з фізики в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А, 2006. 228 с.

77. Кошіль О. П. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу: генеза та сутнісний зміст поняття. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3-4 (18-19). С. 150–162.

78. Кошіль О. П. Підготовка майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти: дис....канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2021. 309 с.

79. Красовська О. О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2017. 44 с.

80. Красовська О. О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2017. 567 с.

81. Красюк Л. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності: теоретичний аспект. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 28. С. 157–160.

82. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ: Пед. думка, 2012. 368 с.

83. Кривильова О. А. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів: теоретичний та методичний аспекти: монографія. Бердянськ : БДПУ, 2017. 305 с.

84. Кривильова О. А., Сосницька Н. Л., Олексенко К. Б. Учебник как носитель содержания инновационных образовательных систем. *Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos*. 2020. С. 396–402.

85. Кривильова О., Сосницька Н., Олексенко К. Проектування навчального середовища здобувачів початкової освіти на основі дослідницького підходу. *Вища освіта України в контексті цивілізаційних змін та викликів: стан, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали Всеукр. дистанційної наук.-прак. конф., м. Київ, 1 жовт. 2020 р. Київ, 2020. С. 242–247.

86. Крижановський А. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій у педагогічних коледжах: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Львів, 2017. 22 с.

87. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ: монографія. К.: Богданова А., 2009. 328 с.

88. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. Одеса: ОКФА, 1995. 80 с.

89. Литвинова С. Розвиток навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу як наукова проблема. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. Мелітополь, 2014. № 1(12). С. 39–47.

90. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. Вип. 1. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/

91. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 148 с.

92. Локшина О. І. Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір. *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи*. Київ: К.І.С., 2004. С. 28–29.

93. Макагон О. Е. Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.01. Харків, 2007. 21 с.

94. Макогон О. Е. Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2007. 226 с.

95. Малафійк І. В. Дидактика: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 397 с.

96. Маляренко О. С. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2010. 322 с.

97. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика: монографія. Івано-Франківськ: Симфонія форте ; Полтава: Довкілля-К, 2009. 500 с.

98. Марко М. М. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Мукачєво, 2018. 23 с.

99. Марко М. М. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Мукачєво, 2018. 271 с.

100. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: дис.. д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2019. 614 с.

101. Марусинець М. М. Професійна рефлексія вчителя початкових класів: зміст і структура. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2009. Вип. 31. С. 109–117.

102. Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 625 с.

103. Марущак О. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності школярів засобами дитячої періодики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2017. 379 с.

104. Масич С. Ю. Синергетичний підхід до підготовки викладача вищого навчального закладу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 35 (88). С. 270–276.

105. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 1. С. 3–9.

106. Матвієнко М. Є. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування освітньо-виховного середовища: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04: Харків. 2017. 263 с.

107. Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань, 2012. Вип. 6, Ч. 1. С. 238–244.

108. Мельник О. М. Підготовка вчителів початкових класів до організації освітнього процесу в Новій українській школі. *Упровадження концепції Нової української початкової школи в Запорізькій області: перші кроки*: колективна монографія / відп. ред. Т. Є. Гура. Запоріжжя: ФОП К. С. Советнікова, 2019. С. 64–81.

109. Мельніченко Т. В. Вступ до спеціальності: логопедія. Модуль 2: навч.-метод. посіб. 2-ге вид., доопр. та доповн. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 184 с.

110. Мільто Л. О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач: навч. посіб. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 156 с.

111. Мірошніченко О. А. Діагностика особистості майбутнього психолога : метод. посіб. Житомир, 2015. 208 с.

112. Мозуль І. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2017. 294 с.

113. Моїсеєнко Н. В., Моїсеєнко М. В., Семеріков С. О. Мобільне інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 11. С. 20–27.

114. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. К.: Знання, 1989. 48 с.
115. Нестеренко М. М. Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти: дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Бердянськ, 2019. 249 с.
116. Нікітіна Н. Культурно-освітнє середовище ВНЗ як умова і засіб професійного розвитку студентів: полікультурний аспект. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2017. № 3 (83). С. 66–76.
117. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ, 2017. 206 с.
118. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. К., 2016. 134 с.
119. Нова українська школа: Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
120. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
121. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. / уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 1999. Т. 2. 912 с.
122. Огієнко О. І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. №7 (33). С. 154–162.
123. Окса М., Олексенко К. Вплив управління навчальним закладом на якість освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2018. №. 20. С. 52–56.
124. Олексенко К. Використання цифрових технологій у проектуванні навчального середовища початкової школи. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Запоріжжя, 29–31 трав. 2023 р. Запоріжжя, 2023. С. 426–429.

125. Олексенко К. Експериментальна перевірка дієвості структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 1. 2023. С. 325–333.

126. Олексенко К. Залучення майбутніх учителів початкової школи до педагогічної рефлексії в оволодінні проєктною діяльністю. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. м. Запоріжжя, 30 верес. 2022 р. Запоріжжя, 2022. С. 502–505.

127. Олексенко К. Особистісна компетентність як основа професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи. *Цифрова трансформація соціоекономічних, управлінських та освітніх систем сучасного суспільства* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 23–24 лист. 2022 р. Запоріжжя, 2022. С. 537–540.

128. Олексенко К. Проектування навчального середовища як важливий науковий напрямок педагогіки початкової школи. *Managerial, social and technological innovations – the basis of the public good: international scientific-practical conference, Marijampolė ir Kaunas, 30-31 May 2023*. Marijampolė ir Kaunas, 2023. URL: https://www.lsu.lt/wp-content/uploads/2023/05/Conference_20230530-31_Ukraine_Lithuania-1.pdf

129. Олексенко К. Розвиток освітнього простору майбутніх учителів до проектування освітньо-розвивального середовища здобувачів початкової освіти. *Освіта як чинник формування креативних компетентностей в умовах цифрового суспільства*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 27–28 лист. Запоріжжя, 2019. С. 126–128.

130. Олексенко К. Сутність навчального середовища учнів початкової школи у контексті сучасних вимог. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IX (99), Issue 252. 2021. P. 30–33.

131. Олексенко К. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища на основі синергетичного підходу. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Мелітополь, 25–27 трав. 2021 р. Мелітополь, 2021. С. 139–143.

132. Олексенко К. Ціннісно-сміслові засади цифровізації як чинник формування нових вимог до компетенцій інноваційно-цифрової освіти. *Формування концепції цифровізації як чинник розвитку креативності особистості та її вплив на розвиток людського й соціального капіталу*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 27-28, 2020 р. Запоріжжя, 2020. С. 193–196.

133. Олексенко К. Б. Експериментальне дослідження підготовки майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: ЛА НАУ, 2022. Вип. 12. С. 87–93

134. Олексенко К. Б. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2022. Вип. 2. 275–284 с.

135. Олексенко К. Б. Освіта в умовах змін, інновацій та викликів. *Університетська освіта і наука: традиції та інновації, UESTI-2021*: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф., м. Харків, 13–14 трав. 2021 р. Харків, 2021. С. 77–78.

136. Олексенко К. Б. Особливості моніторингового дослідження формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища. *Імідж сучасного педагога*. 2023. №. 1 (208). С. 45–50.

137. Олексенко К. Б. Самореалізація творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Мелітополь, 27–29 трав. 2020 р. Мелітополь, 2020. С. 391–393.

138. Олексенко К., Сосницька Н., Кривилева Е. Формирование готовности будущих учителей к созданию развивающей учебной среды. *Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos: tarptautinė mokslinė–praktinė konferencija, Marijampolė ir Kaunas, Lietuva, 21-22 gegužės 2020 d. Marijampolė ir Kaunas, 2020. P. 67.*

139. Оліяр М. П., Русин Г. А., Червінська І. Б. Основи науково-педагогічних досліджень (модульно-рейтинговий підхід): навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ: НАІР, 2013. 214 с.

140. Організація дистанційного навчання в школі: методичні рекомендації / упор. Коберник І., Звиняцьківська З. Київ: ГО «Смарт освіта», 2020. 36 с.

141. Осадченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2016. 251 с.

142. Осадченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2016. 22 с.

143. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості / Р. О. Семенова та ін.; за ред. Р. О. Семенової. Київ; Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.

144. Основи проектування і моделювання: навч.-метод. посіб. / уклад. Л. М. Хоменко. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. 125 с.

145. Основи психології. URL : https://pidruchniki.com/1931071037363/psihologiya/emotsiyi_pochuttya

146. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 280 с.

147. Педагогічна Конституція Європи 2013. URL: <https://svitovid6.webnode.com.ua/news/pedagogichna-konstitutsiya-jevropi/>

148. Петрик К. Ю. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Бердянськ, 2020. 22 с.

149. Петрик К. Ю. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Бердянськ, 2020. 255 с.

150. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: монографія. Херсон: Айлант, 2007. 220 с.

151. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 21 с.

152. Полякова Г. А. Показники якості освіти та освітнього середовища вищого навчального закладу в контексті компетентнісного підходу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди»*. 2013. № 28. С. 271–277.

153. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. О. І. Пометун. К.: А.С.К., 2004. 192 с.

154. Пономаренко В., Воронцова Т., Сакович О. та ін. Безпечна і дружня до дитини школа в контексті реформи «НУШ». К.: Алатон, 2020. 64 с.

155. Портал української мови та культури. URL: <https://slovnyk.ua/index.php?sword=%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D1%96%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B3>

156. Практикум педагогічної майстерності: навч. посіб. / кол. автор.: Сергеева Л. М., Молчанова А. О., Пащенко О. В. та ін. / за ред. В. В. Олійника. К.: ТОВ «Етіс Плюс», 2008. 184 с.

157. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvit>

158. Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України та визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641 : Наказ Міністерства освіти і науки

України від 06.06.2022 р. № 527. URL: <https://drive.google.com/file/d/1B-dJxlljilNxfuy3jjq5n4ZVPeo4gZ8/view>

159. Про загальнонаціональну хвилину мовчання за загиблими внаслідок збройної агресії Російської Федерації проти України: Указ Президента України від 16.03.2022 р. №143/2022. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/1432022-41729>

160. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>.

161. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: наказ МОН України від 16.07.2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

162. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти. URL: https://drive.google.com/file/d/1DuEdJ31mq4-gyMoszi89TOwfu8q_-PRM/view

163. Про затвердження національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011р. № 1341. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>

164. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23.12.2020 р. № 2736 URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>

165. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: наказ МОН від 23.03.2021 р. № 357. 22 с.

166. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

167. Про організацію освітнього процесу в початковій школі в умовах воєнного часу: Лист Міністерства освіти і науки України від 29.03.2022 р. № 1/3725-22. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-v-pochatkovij-shkoli-v-umovah-voennogo-chasu>

168. Про освіту: Закон України від 05.09.2017р. №38-39. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

169. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя: рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) 2006/962/ЄС від 18.12.2006 р. № 962. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text

170. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020»: Указ Президента України від 12.01.2015 р. № 5/2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#Text>

171. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#Text>

172. Прокоф'єва М. Задача як технологічна складова системи підготовки майбутнього вчителя до диференціації навчання. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки.* 2012. Вип. 10. С. 239–241.

173. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад.: С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало та ін. К.: Вища шк., 2000. 380 с.

174. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: метод. посіб. / за ред. З. Г. Кісарчук. К.: ТОВ Видавництво «Логос», 2015. 207 с.

175. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. К.: Академвидав, 2006. 424 с.

176. Психологічний словник / за ред. В. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 215 с.

177. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. 3 000 слів / В. Шапар, В. Оліфірн, А. Куфлієвський та ін. Х.: Прапор, 2009. 672 с.
178. Психологія: навч. посіб. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнєцов, В. Л. Злишков та ін.; за наук. ред. О. В. Винославської; 2-е вид., переробл. і доповн. К.: ІНКОС, 2005. 352 с.
179. Психологія: терміни, поняття, визначення: словник-довідник / Г. Ложкін, І. Коцан, В. Бараннік, В. Подляшаник; уклад.: Г. Ложкін та ін. Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2011. 188 с.
180. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник / уклад.: М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. 2-е вид., переробл. і доповн. Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.
181. Психосоціальна підтримка в кризовій ситуації: метод. посіб. для педагогів / укл. С. Богданов, О. Залеська. К.: Пульсари. 2018. 76 с.
182. Размолодчикова І. В. Педагогічна задача як засіб дидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 42. С. 61–67.
183. Резван О. О. Шляхи вдосконалення професійної рефлексії вчителів проектних класів «Інтелект України». *Рідна школа*. 2016. № 4. С. 65–69.
184. Роман Т. М. Формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкових класів у процесі психолого-педагогічної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2016. 288 с.
185. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогіка і наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 3. С. 16–23.
186. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
187. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). К.: Гнозис, 2004. 684 с.
188. Свідзинський А. В. Синергетична концепція культури. Луцьк: Вежа, 2008. 696 с.

189. Семенова Р. О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді. *Актуальні проблеми психології*. 2012. Вип. 8, Т. VI. С. 5–31.

190. Сердюк О. Методологічні засади моделювання особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі України. *Вища освіта України*. Київ, 2005. № 1. С. 60–65.

191. Сиско Н. М. Психологічна профілактика наркотичної залежності учнів професійно-технічних навчальних закладів: навч.-метод. посіб. Хмельницький, 2015. 162 с.

192. Сисоєва С. О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового Закону України «Про вищу освіту». *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. № 1-2 (42-43). С. 7–12.

193. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

194. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання. К.: Вид. Дім «ЕКМО», 2010. 362 с.

195. Скворцова С. О. Авторська концепція підручників «Математика» для учнів 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів. URL: http://skvor.info/teachers/conception-1_4-class.doc.

196. Скворцова С. О. Контекстне навчання як технологія формування професійної компетентності вчителя математики. *Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки*. Черкаси, 2010. Вип. 191 (Ч. I). С. 127–132.

197. Скворцова С. О. Теоретичні засади формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. Вип. 43. С. 59–64.

198. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.

199. Словник іншомовних слів. Київ : Головна редакція УРЕ, 1985. С. 966.

200. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970-1980. URL: <http://sum.in.ua/p/10/441/2>

201. Соколюк О. М. Оцінка ефективності інформаційно-освітнього середовища навчання. *Формування інформаційно-освітнього середовища навчання старшокласників на основі технологій електронних соціальних мереж* / за ред. О. П. Пінчук. Київ: Педагогічна думка, 2018. С. 141–149.

202. Сорока О. В. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 534 с.

203. Сосницька Н. Л., Кривильова О. А., Олексенко К. Б. Проектування навчального середовища – професійна задача майбутніх учителів початкової школи. *Вища освіта України в контексті цивілізаційних змін та викликів: стан, проблеми, перспективи розвитку*: кол. моногр. / Калінічева Г. І. (кер. авт. кол., наук. ред.), Заліток Л. М., Любовець О. М. та ін.; за заг. ред. Г. І. Калінічевої. Київ: Фенікс. 2020. С. 272–290.

204. Співаковська Є. О. Сутність поняття віртуального полісуб'єктного навчального середовища. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування*. 2016. Вип. 253. С. 269–277.

205. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики / під заг. ред. В. Андрущенка. К.: К.І.С., 2003. 296 с.

206. Стрілець О. Принципи використання системи навчально-педагогічних ситуацій у підготовці майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 51. С. 24–29

207. Сугаков В. Й. Основи синергетики. Київ: Обереги, 2001. 287 с.

208. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посіб. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: ЖДПУ, 2001. 384 с.

209. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; наук. ред., передм. О. І. Пометун. К.: Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.

210. У селах майже вдвічі менше учнів мають доступ до дистанційного навчання ніж у містах: Державна служба якості освіти України. URL: <https://sqe.gov.ua/u-selakh-mayzhe-vdvichi-menshe-uchniv-mayut/>.

211. Уваркіна О. Базова модель української освіти. *Рідна школа*. 2012. № 6. С. 9–12.

212. Узнадзе Д. Н. Общая психология /пер. с грузин. Е. Ш. Чомахидзе; под. ред. И. В. Имедадзе. М.: Смысл ; СПб.: Питер, 2004. 412 с.

213. Українсько-англійський навчальний словник з педагогіки / уклад.: Н. М. Авшенюк, Ю. З. Прохур. Київ: Педагогічна думка, 2013. 511 с.

214. Федорчук В. В. Основи педагогічної майстерності. Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д, 2008. 140 с.

215. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

216. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2 вид. Київ, 1986. 800 с.

217. Фомін К. В. Підготовка вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Львів, 2020. 22 с.

218. Фомін К. В. Підготовка вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2020. 283 с.

219. Фонарюк О. В. Підготовка майбутніх учителів математики до конструктивно-проектувальної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 232 с.

220. Хакен Г. Синергетика. М.: Мир, 1980. 404 с.

221. Хоружа Л. Проектна культура вчителя: етичний компонент. *Шлях освіти*. 2006. № 4. С.11-15.

222. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. К.: Преса України, 2003. 320 с.

223. Цимбалару А. Підготовка педагогів до проектування інноваційного освітнього простору школярів. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 2. URL: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Npd/2010_2/Cimbalar.pdf.

224. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища / під заг. ред. Цюман Т. П. Київ, 2018. 56 с.

225. Чайка І. А. Професійна підготовка майбутнього педагога в інформаційно-освітньому середовищі наукової бібліотеки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2012. 236 с.

226. Чалий О. В. Синергетичні принципи освіти та науки. Київ: Знання, 2000. 253 с.

227. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2012. 224 с.

228. Чередник Л. М. Формування у майбутніх учителів готовності до толерантного виховання молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Бердянськ, 2020. 253 с.

229. Шадських Ю., Піча В. Психологія: короткий навч. словник: терміни і поняття. Львів: Магнолія, 2006. 276 с.

230. Шалівська Ю. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2018. 23 с.

231. Шалівська Ю. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2018. 315 с.

232. Шапран Ю. П., Шапран О. І. Типологія освітнього середовища в умовах компетентнісно-зорієнтованої педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Серія: Психологія. Педагогіка*. 2015. № 23. С. 4–11.

233. Шевців З. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2017. 608 с.

234. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. Київ: Знання, 2004. 307 с.

235. Шеремет О. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до орфоепічної роботи в умовах трилінгвального навчального середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2015. 23 с.

236. Шквир О. Л. Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2018. 572 с.

237. Шмаргун В. М., Шмаргун Т. М. Освіченість та інтелігентність в освітньому середовищі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2016. Вип. 233. С. 389–396.

238. Штофф В. А. Роль моделі в познанні. Л.: Изд-во ЛГУ, 1963. 128 с.

239. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

240. Яковенко О. В. Інтелект та мислення. Психологічний практикум: метод. посіб. Київ: ТОВ «НВП ІНТЕРСЕРВІС», 2017. Ч. 1. 48 с.

241. Ярошинська О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10, Ч. 1. С. 110–119.

242. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Умань, 2015. 544 с.

243. Bakhmat N., Popadych O., Derkach L., Shvardak M., Lukashchuk M. & Romanenko V. Using Information Technologies to Train Today Teachers in the Educational Environment. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. 14(2). P. 479-499.

244. ClassMarker. URL: <https://www.classmarker.com/>

245. Hlebova N., Oleksenko K., Oleksenko R. et al. Subjunctive aspects of sociological support of the modern teacher formation process in the development

context of the new Ukrainian school system. *Linguistics and Culture Review*. 2021. Vol. 5(S1). P. 439–450.

246. Isen A. M., Daubman K. A. The influence of affect on categorization. *Journal of Personality*. 1984. Vol. 47(6). P. 1206–1217.

247. Kahoot! URL: <https://kahoot.com/home/mobile-app/>

248. Kryvylova O., Oleksenko K., Kotelianets N. et al. Influence of the state reform of primary education on the professional training of future teachers: Influencia de la reforma estatal de la educación primaria en la formación profesional de los futuros profesores. *Cuestiones Políticas*. 2022. Vol. 40(75). P. 134–144.

249. Kryvylova O., Oleksenko K., Oleksenko R. et al. The axiological framework for modern higher education as a step towards sustainable development of society. *Linguistics and Culture Review*. 2021. Vol. 5(S3), P. 55–64.

250. Kryvylova O., Sosnickaya N., Oleksenko K. Axiological approach to the psychological and pedagogical training of future teachers of the new generation. *Educational Dimension*. 2020. Vol. 55. P. 141–155.

251. Mozaik education. URL: <https://www.mozaweb.com/uk/>

252. Nikitenko V., Voronkova V., Oleksenko R., Andriukaitiene R. Education as a factor of cognitive society development in the conditions of digital transformation. *Revista de la Universidad Del Zulia*. 2022. Vol. 13(38). P. 680–695.

253. Oleksenko K., Khavina I. Essence and structure of the readiness of future primary school teachers to design the learning environment. *Revista de la Universidad Del Zulia*. 2021. Vol. 12(34). P. 398–409.

254. Oleksenko K., Kryvylova O., Kotelianets N., Kotelianets Y., Moskalyk H., Stanichenko O. Design of an educational environment for primary school students in military conditions. *Revista De La Universidad Del Zulia*. 2023. Vol. 14(41). P.

255. Oleksenko K., Kryvylova O., Sosnickaya N. et al. Professional training for primary school teachers on the basis of the task-based approach. *Linguistics and Culture Review*. 2021. Vol. 5(S4). P. 409–418.

256. PhET. URL: <https://phet.colorado.edu/uk/>

ДОДАТОК А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Kryvylova O., Sosnickaya N., Oleksenko K. Axiological approach to the psychological and pedagogical training of future teachers of the new generation. *Educational Dimension*. 2020. Vol. 55. С. 141–155.

2. Окса М., Олексенко К. Вплив управління навчальним закладом на якість освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2018. №. 20. С. 52–56.

3. Олексенко К. Експериментальна перевірка дієвості структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 1. 2023. С. 325–333.

4. Олексенко К. Б. Експериментальне дослідження підготовки майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: ЛА НАУ, 2022. Вип. 12. С. 87–93.

5. Олексенко К. Б. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2022. Вип. 2. 275–284 с.

6. Олексенко К. Б. Особливості моніторингового дослідження формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища. *Імідж сучасного педагога*. 2023. №. 1 (208). С. 45–50.

Статті у періодичних виданнях, проіндексованих у базах даних Web of Science

7. Kryvylova O., Oleksenko K., Kotelianets N. et al. Influence of the state reform of primary education on the professional training of future teachers: Influencia

de la reforma estatal de la educación primaria en la formación profesional de los futuros profesores. *Cuestiones Políticas*. 2022. Vol. 40(75). P. 134–144.

8. Oleksenko K., Khavina I. Essence and structure of the readiness of future primary school teachers to design the learning environment. *Revista De La Universidad Del Zulia*. 2021. Vol. 12(34). P. 398–409.

9. Oleksenko K., Kryvylova O., Kotelianets N., Kotelianets Y., Moskalyk H., Stanichenko O. Design of an educational environment for primary school students in military conditions. *Revista De La Universidad Del Zulia*. 2023. Vol. 14(41). P. 487–495.

Статті у міжнародних виданнях

10. Hlebova N., Oleksenko K., Oleksenko R. et al. Subjunctive aspects of sociological support of the modern teacher formation process in the development context of the new Ukrainian school system. *Linguistics and Culture Review*. 2021. 5(S1). P. 439–450.

11. Kryvylova O., Oleksenko K., Oleksenko R. et al. The acmeological framework for modern higher education as a step towards sustainable development of society. *Linguistics and Culture Review*. 2021. Vol. 5(S3), P. 55–64.

12. Oleksenko K., Kryvylova O., Sosnickaya N. et al. Professional training for primary school teachers on the basis of the task-based approach. *Linguistics and Culture Review*. 2021. Vol. 5(S4). P. 409–418.

13. Кривильова О. А., Сосницька Н. Л., Олексенко К. Б. Учебник как носитель содержания инновационных образовательных систем. *Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos*. 2020. С. 396–402.

14. Олексенко К. Сутність навчального середовища учнів початкової школи у контексті сучасних вимог. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IX (99), Issue: 252, 2021. P. 30–33.

Розділ в монографії

15. Сосницька Н. Л., Кривильова О. А., Олексенко К. Б. Проектування навчального середовища – професійна задача майбутніх учителів початкової школи. *Вища освіта України в контексті цивілізаційних змін та викликів: стан,*

проблеми, перспективи розвитку: кол. моногр. / Калінічева Г. І. (кер. авт. кол., наук. ред.), Заліток Л. М., Любовець О. М. та ін. ; за заг. ред. Г. І. Калінічевої. Київ : Фенікс. 2020. С. 272–290.

Опубліковані праці апробаційного характеру

16. Кривильова О., Сосницька Н., Олексенко К. Проектування навчального середовища здобувачів початкової освіти на основі дослідницького підходу. *Вища освіта України в контексті цивілізаційних змін та викликів: стан, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали Всеукр. дистанційної наук.-практ. конф., м. Київ, 1 жовт. 2020 р. Київ: [Електронне видання], 2020. С. 242–247.

17. Олексенко К. Використання цифрових технологій у проектуванні навчального середовища початкової школи. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Запоріжжя, 29–31 трав. 2023 р. Запоріжжя, 2023. С. 426–429.

18. Олексенко К. Залучення майбутніх учителів початкової школи до педагогічної рефлексії в оволодінні проектною діяльністю. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. м. Запоріжжя, 30 верес. 2022 р. Запоріжжя, 2022. С. 502–505.

19. Олексенко К. Особистісна компетентність як основа професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи. *Цифрова трансформація соціоекономічних, управлінських та освітніх систем сучасного суспільства* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 23–24 лист. 2022 р. Запоріжжя, 2022. С. 537–540.

20. Олексенко К. Проектування навчального середовища як важливий науковий напрямок педагогіки початкової школи. *Managerial, social and technological innovations – the basis of the public good: international scientific-practical conference, Marijampolė ir Kaunas, 30-31 May 2023. Marijampolė ir Kaunas, 2023. P. 58-59.*

21. Олексенко К. Розвиток освітнього простору майбутніх учителів до проектування освітньо-розвивального середовища здобувачів початкової освіти.

Освіта як чинник формування креативних компетентностей в умовах цифрового суспільства: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 27–28 лист. Запоріжжя, 2019. С. 126–128.

22. Олексенко К. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища на основі синергетичного підходу. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Мелітополь, 25–27 трав. 2021 р. Мелітополь, 2021. С. 139–143.

23. Олексенко К. Ціннісно-сміслові засади цифровізації як чинник формування нових вимог до компетенцій інноваційно-цифрової освіти. *Формування концепції цифровізації як чинник розвитку креативності особистості та її вплив на розвиток людського й соціального капіталу*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 27-28, 2020 р. Запоріжжя, 2020. С. 193–196.

24. Олексенко К. Б. Освіта в умовах змін, інновацій та викликів. *Університетська освіта і наука: традиції та інновації, UESTI-2021*: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф., м. Харків, 13-14 трав. 2021 р. Харків, 2021. С. 77–78.

25. Олексенко К. Б. Самореалізація творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Мелітополь, 27–29 трав. 2020 р. Мелітополь, 2020. С. 391–393.

26. Олексенко К., Сосницька Н., Кривилева Е. Формирование готовности будущих учителей к созданию развивающей учебной среды. *Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos: tarptautinė mokslinė–praktinė konferencija, Marijampolė ir Kaunas, Lietuva, 21-22 gegužės 2020 d. Marijampolė ir Kaunas, 2020. P. 67.*

ДОДАТОК Б

**АНАЛІЗ СУЧАСНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ЩОДО СУТНОСТІ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА
ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО
ПРОЄКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Таблиця Б1

Підходи дослідників до трактування понять: «середовище», «освітнє середовище», «навчальне середовище»

Трактування поняття	Автори
Середовище	
Тіла, що заповнюють будь-який простір та мають певні властивості; сукупність природних умов, в яких відбувається життя організму; оточення, соціально-побутові умови, у яких проходить життєдіяльність людини	Словник української мови (за ред. Білодіда І. К.) [200, с. 137]
Речовина, тіла, що заповнюють який-небудь простір і мають певні властивості; сфера; сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму; соціально-побутові умови життя людини; оточення; сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів і т. ін.	Великий тлумачний словник сучасної української мови (за ред. Бусел Т. В.) [19]
Оточення	Українсько-англійський навчальний словник (уклад. Авшенюк Н. М. та Прохур Ю. З) [213, с. 418]
Цілісність екологічних, економічних, політичних, культурно-освітніх та інституційних процесів у їхніх взаємозв'язках і залежностях; простір, у якому суспільство реалізує різні форми діяльності, створюючи тим самим умови для задоволення матеріальних і духовних потреб	Педагогічний словник-лексикон (уклад. Василюк А.) [18, с. 22].
Простір, навколишній світ, матеріал для розвитку, за допомогою яких людина прокладає свій шлях; оточення, сукупність певних умов, у яких здійснюється діяльність суспільства й людей та від яких залежить їхнє існування	Панченко Л. Ф. [146, с. 39]
Частина буття стосовно суб'єкта, в якому він існує і на що впливає	Чайка І. А. [225, с. 26]

Сукупність умов різного характеру (природних і створених суб'єктами), у яких розгортається конструктивна взаємодія суб'єктів та явищ соціокультурної дійсності	Ярошинська [242, с. 53]
Освітнє середовище, його типи та складові	
<i>Освітнє середовище</i> – це загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку і становлення особистості, що відіграє значну роль у модифікації її поведінки, впливає на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості. Структурні компоненти освітнього середовища: особистісний (суб'єкти освітнього процесу, зв'язки та взаємини між ними, що виявляються в поведінці, спілкуванні та діяльності), аксіологічно-смысловий (місія, стратегія, традиції, символи, цінності, корпоративна культура), інформаційно-змістовий (освітні програми, соціальні й культурні проекти, нормативні документи, які регулюють освітню діяльність і взаємодію між суб'єктами освітнього процесу), організаційно-діяльнісний (технології, форми, способи, методи, стилі поведінки, комунікації та взаємодії суб'єктів освітнього процесу), просторово-предметний (комп'ютерне забезпечення й обладнання, матеріально-технічна інфраструктура, бібліотечні ресурси, побутові умови тощо)	Братко М. В. [11; 12; 13]
<i>Освітнє середовище</i> – суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, у межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність	Гонтаревська Н. Б. [30, с. 13]
<i>Освітнє середовище</i> – це природне або штучно створене оточення людини, що включає зміст і різні види засобів освіти, здатних забезпечувати продуктивну діяльність особистості, її освітній розвиток за допомогою створення сприятливих для цього умов	Ярошинська О. О. [242]
<i>Продуктивне середовище пізнання</i> – особливе середовище взаємодії інформаційного, пізнавального, психологічного, педагогічного середовищ, що створюють комфортні умови для продуктивної діяльності	Жадан Л.В. [46]
<i>Сприятливе освітньо-виховне середовище</i> – це середовище, у якому взаємодія всіх суб'єктів педагогічного процесу має своїм результатом їхнє духовне, інтелектуальне, моральне, естетичне, фізичне взаємозбагачення, сприяє розвитку творчого потенціалу, самореалізації особистості, формує готовність до особистісного самовдосконалення, забезпечує реалізацію співтворчості в межах гуманістичної парадигми. Сприятливе освітньо-виховне середовище є своєрідним поєднанням декількох мікросередовищ: інтелектуального, психологічного, науково-методичного, соціального, культурно-естетичного, фізичного, санітарно-гігієнічного, електронного.	Макагон О. Є. [93, с. 11]

<p>Сприятливе середовище є збалансованою системою, яка є індивідуальною для кожного конкретного колективу, а його становлення повинно відбуватися з урахуванням думок кожного з учасників цього середовища</p>	
<p><i>Щасливе освітньо-виховне середовище для учнів початкової школи</i> – сукупність освітньо-виховних впливів та умов, що поєднує можливості для вільного і комфортного всебічного розвитку та тісний взаємозв'язок учасників освітнього процесу (педагога, учнів, батьків), а також характеризується їхнім відчуттям глибокого задоволення та радості. Компонентами структури освітньо-виховного середовища є: просторово-предметний (фізичний, просторово-семантичний); соціальний (людський, комунікаційно-організаційний); психодидактичний (змістово-методичний, програма навчання).</p>	<p>Матвієнко М. Є. [106, с. 51, 68]</p>
<p><i>Здоров'язбережувальне середовище початкової школи</i> – педагогічно організована система умов, що впливають на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів початкової освіти й забезпечують ефективність освітнього процесу на основі формування пріоритетного ставлення до здоров'я як найбільшої життєвої цінності, функціонування здоров'язбережувальних методів, технологій і засобів з метою розвитку здоров'язбережувальної компетентності його суб'єктів. У структурі здоров'язбережувального середовища початкової школи виокремлено компоненти: програмно-змістовий, суб'єктно-соціальний, технологічно-ресурсний, просторово-предметний</p>	<p>Осадченко Т. М. [141, с. 141].</p>
<p><i>Інформаційно-освітнє середовище</i> – складова навчального середовища, педагогічна система, сформована на основі різних інформаційно-освітніх ресурсів, комп'ютерних засобів, інформаційно-комунікаційних, педагогічних технологій, засобів комунікації, які мають на меті формування творчої, соціально й інтелектуально розвиненої особистості (Соколюк О. М.); включає такі компоненти: загальна інформація (про заклад освіти, освітні послуги тощо); освітньо-методичні матеріали (навчальні плани і програми, графік навчального процесу, методичні матеріали, електронна бібліотека, навчальні програмні засоби, система оцінки знань, система спілкування між учасниками освітнього процесу); адміністративна інформація (внутрішня документація закладу освіти) (Моїсеєнко Н. В., Моїсеєнко М. В., Семеріков С. О.)</p>	<p>Соколюк О. М. [201, с. 141]; Моїсеєнко Н. В., Моїсеєнко М. В., Семеріков С. О. [113, с. 22]</p>
<p><i>Освітньо-розвивальне середовище</i> – динамічна система психолого-педагогічних впливів і умов, спрямованих на розкриття та оптимальний вияв творчої природи психіки дитини, включаючи її здатність до довільної саморегуляції своїх станів і дій гідно з природними інтересами, задатками,</p>	<p>Семенова Р. О., Писарчук О. Т. [143; 151; 189]</p>

<p>потребами, вимогами вікової соціалізації і соціальним запитом з урахуванням полісуб'єктної взаємодії його учасників</p>	
<p><i>Освітньо-розвивальне середовище для обдарованих учнів</i> – організований динамічний освітньо-виховний простір, що складається з сукупності необхідних компонентів, базується на полісуб'єктній взаємодії його учасників та виконує функції стимулювання самостійності, активності та творчості обдарованих учнів як основи їхнього особистісного саморозвитку; цілісна динамічна система ресурсів (предметно-просторових, управлінських, методичних, дидактичних) і впливів (психологічних, педагогічних, діагностичних), що в сукупності сприяють безперервному розвитку обдарованих учнів на основі індивідуальних освітніх траєкторій, які забезпечують розкриття їхніх здібностей відповідно до природних задатків, інтересів, потреб, вимог вікової соціалізації, з одного боку, та соціального запиту на формування ключових компетентностей, з іншого</p>	<p>Карпова Л. Г. [58, с. 86, 219].</p>
<p><i>Віртуальне освітнє середовище</i> – складова освітнього середовища, спеціально побудована система, структура й компоненти якої забезпечують потрібні умови для вияву активності її учасників; структура цього середовища включає: учасників навчальної взаємодії; соціально-цільовий компонент (спільна мета навчальної взаємодії, соціальне оточення, загальноприйняті цінності, традиції, правила, норми поведінки); інформаційно-змістовий компонент (основні, альтернативні, додаткові освітні програми; організаційні та методичні документи в паперовому та цифровому форматі; освітньо-методичний контент; цифрові програмні засоби; дидактична інформація, розміщена у вільному доступі в мережі; технології навчання); психодидактично-діяльнісний компонент (методи, форми, способи взаємодії, стиль спілкування, статус суб'єкта, культура спілкування, елементи самоуправління, мета й завдання навчання, характер і спрямованість взаємодії, стратегії здійснення педагогічного впливу); просторово-організаційний компонент (часові межі етапів взаємодії, матеріально-технічна база); рефлексійно-поведінковий (стратегії самоуправління, шляхи активізації суб'єктної активності, синергетичні стратегії)</p>	<p>Співаковська Є. О. [204, с. 269]</p>
<p><i>Інклюзивне середовища закладу загальної середньої освіти</i> – це комплекс спеціальних умов, створених для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами та дітьми з нормативним розвитком, із якими вони спільно навчатимуться в одному класі, завдяки матеріально-технічному, навчально-методичному, інформаційному та кадровому забезпеченню, безперешкодному доступу до закладу освіти й переміщення в ньому, що сприятиме ефективній</p>	<p>Шевців З.М. [233, с. 436]</p>

соціалізації, навчанню, вихованню, розвитку, корекції та реабілітації учнів із обмеженими можливостями здоров'я та не перешкоджатиме навчанню дітей загального розвитку	
<i>Компоненти освітнього середовища:</i> ресурсно-суб'єктний або суб'єктно-соціальний (учитель та учні, їхня взаємопов'язана цілеспрямована діяльність, врахування їхньої ціннісно-мотиваційної сфери й спрямованості на розвиток особистісних якостей); матеріально-технічний (навчально-матеріальна база, навчально-методичний комплекс, інноваційна інфраструктура); ідейно-технологічний (опосередковані зв'язки з реальним світом, які формуються в процесі життєдіяльності людини; технологізація педагогічного процесу, спрямована на його вдосконалення шляхом використання системи дій, кроків, що враховують наукові здобутки й гарантують досягнення високого рівня розвитку та навченості).	Костюкевич Д., Кух А., Шапран Ю., Шапран О. [76; 232]
<i>Компоненти освітнього середовища:</i> соціально-психологічний: учасники освітнього процесу, які є носіями різних культур і будують стосунки, виходячи із власних уявлень про взаємодію; їхня самоідентифікація; педагогічний: закономірності, принципи, форми, методи й засоби навчання та виховання, навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу); предметно-просторовий, до якого включено інформаційний (сукупність інформації та інформаційного забезпечення, потрібних для реалізації освітнього процесу: електронні інформаційні ресурси, бібліотека, зовнішні та внутрішні інформаційні зв'язки) і когнітивний (система знань, яку опановують учні); комунікативний: система комунікацій закладу освіти та умови їх реалізації).	Н. Нікітіна [116, с. 70–72].

Підходи дослідників до трактування понять: «проект», «проектування», «педагогічне проектування»

Трактування поняття	Автори
Проект	
Задуманий план, намір	Великий тлумачний словник сучасної української мови (уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел) [19]
Кинутий вперед (від латинського projectus) – 1) сукупність документів (розрахунків, креслень тощо), необхідних для зведення споруд, виготовлення машин тощо; 2) попередній текст будь-якого документа; 3) план, задум організації, влаштування, заснування будь-чого	Словник іншомовних слів [199, с. 683]
Проектування або проєктувальна (проєктна) діяльність	
Дію за значенням проєктувати – складати, розробляти проєкт; конструювати; планувати, намічати, здійснити	Великий тлумачний словник сучасної української мови (уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел) [19]
Науково обґрунтована побудова системи параметрів майбутнього об'єкта чи якісно нового стану наявного проєкту як прототипу передбачуваного або можливого об'єкта стану чи процесу; особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якої є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження	Ісаєв Г. [56].
Спосіб розвитку творчості, самостійності, прагнення до ідеально-перспективного перетворення світу за допомогою креативних дій і операцій у процесі створення конкретного продукту – проєкту ідеального та реального	Хоружа Л. [221, с. 13]
Педагогічне проектування	
Попереднє цілеспрямоване творче визначення й конструювання програми спільної діяльності педагогів і вихованців та її подальша реалізація. Це проектування особистісно-розвивальної взаємодії, де визначальним є виховання в широкому розумінні цього слова, оскільки включає в себе розвиток, виховання (у вузькому розумінні) і навчання	Коберник О. М. [63, с. 26]
Прогностична освітня діяльність педагога, покликана забезпечити реалізацію ідей гуманістичної особистісно-зорієнтованої системи освіти; створення проєктів, спрямованих на розв'язання	Кошіль О.П. [78, с. 40]

актуальних проблем в освіті; модернізацію освітнього процесу на різних рівнях, зокрема конкретного закладу освіти	
Процес створення конкретних проєктів на основі концептуалізації їхнього задуму, які передбачають приблизні варіанти вмотивованої майбутньої діяльності на основі професійно-особистісних цінностей, безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність, що охоплює актуалізацію і теоретичне опрацювання освітніх ініціатив, упорядковану послідовність дій, які приводять до інновацій у практиці та прогнозують її результати	Ярошинська О. [241, с. 113]
Прогностична освітня діяльність педагога, яка ґрунтується на розробленні дидактичної системи й дидактичних процесів, які мають характер інноваційної освітньої практики для педагога	Іванюк Г. [54, с. 525]
Попереднє цілеспрямоване визначення й конструювання програми діяльності суб'єктів педагогічного процесу в їхній взаємодії та подальшій реалізації, спрямованих на забезпечення особистісно-розвивального підходу до освітнього процесу. Тобто, узагальненою метою процесу психолого-педагогічного проєктування є створення обґрунтованої системи параметрів стану об'єкта управління та забезпечення прогнозування і розв'язання конкретних актуальних проблем розвитку особистості в умовах освітнього закладу.	Киричука В. [60]
Складові проєктування	
Прогнозування, планування, конструювання, моделювання, дослідження	Цимбалару А. [223]
Підготовчий (визначення та формулювання проблеми, мети проєкту, прогнозування результатів); практично-дослідницький (вивчення стану розробленості проблеми, реалізація проєкту, збір і структурування результатів), остаточний (аналіз та узагальнення отриманих результатів, оцінювання проєкту)	Кошіль О. [78, с. 40]
<i>Прогнозування:</i> I етап – вихідний: збір вихідних даних та аналіз стану освітнього середовища; виявлення протиріч, наявних у сучасній практиці, що вимагають змін. Вихідні дослідження дозволяють запобігти повторенню створення вже наявних проєктів і спрямувати творчу думку на виявлення реальних проблем і виокремлення завдань, розв'язання яких дозволить створити інноваційний проєкт. II етап – організаційно-прогностичний: формування початкового уявлення про організаційну та змістову структуру проєкту; встановлення об'єкта, рівня та меж проєктування, його активних та пасивних учасників; прогнозування наслідків створюваного інноваційного проєкту.	Ярошинська О. [242, с. 104].

Моделювання: III етап – концептуалізації: розробка концепції майбутніх змін освітнього середовища; обґрунтування актуальності пропонованих теоретичних і методичних засад розвитку проєктованої системи; визначення умов і загальних способів досягнення цілей. IV етап – перетворювальний: побудова мислительних образів майбутньої реальності (освітнього середовища) евристичними, асоціативно-інтуїтивними, алгоритмічними та іншими способами, що активізують креативну функцію свідомості й передбачають створення образів у доступній для зорового сприйняття і розуміння візуальній формі; створення проєкту освітнього середовища у вигляді моделі.

Конструювання: V етап – конкретизації: деталізація проєкту, забезпечення технологічного характеру діяльності з метою досягнення проміжних і кінцевих результатів; визначення методики проєктування змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки, що забезпечують впровадження інновацій в освітнє середовище.

Реалізація: VI етап – реалізації проєктного задуму: створення реального об'єкта за обґрунтованою моделлю, здійснення заходів, передбачених на етапі конкретизації; коригування програми дій у реалізації проєкту. VII етап – рефлексії: опис результатів проєктувальної діяльності; зіставлення прогнозованих і реально отриманих результатів проєкту, визначення причин відхилень; моніторинг результатів проєкту з метою оцінки ефективності проєктувального процесу.

Підходи вітчизняних науковців до визначення компонентної структури готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності у поліаспектному вимірі

№ п/п	П.І.Б. автора	Вид готовності	Відповідність професійному стандарту	Структурні компоненти	Критерії та показники	Рівні
1	Андрієвська Віра Михайлівна [1]	Готовність майбутнього вчителя початкової школи до використання ІКТ як інструменту формування метапредмет-них ІКТ-умінь учнів	Інформаційно-цифрова компетентність (трудова функція – навчання учнів предметів або інтегрованих курсів)	Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний	Мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний	Низький, середній, достатній, високий
2	Будник Олена Богданівна [14]	Професійна готовність майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності	Соціальна компетентність (із числа загальних компетентностей)	Когнітивний, мотиваційний, соціально-комунікативний, діяльнісно-технологічний, морально-естетичний	Світоглядний, комунікативний, мотиваційний, когнітивний, емоційний, діяльнісний	Низький, середній, достатній, високий
3	Варениченко Анастасія Борисівна [17]	Готовність майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної культури	Здоров'язбережувальна компетентність (трудова функція – участь в організації безпечного та здорового освітнього	Не зазначені	Мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-	Низький, середній, високий

		молодших школярів	середовища)		поведінковий	
4	Вихрестенко Жанна Володимирівна [22]	Готовність до групової навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів	Компетентність педагогічного партнерства (трудова функція – партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу)	Мотиваційно-ціннісний, когнітивно-емоційний, креативно-операційний, особистісно-рефлексивний	Мотиваційні утворення; наявність системних педагогічних знань, здатність до емпатії; творча взаємодія у груповій роботі, сформованість умінь групової навчальної діяльності, поведінкова гнучкість; автономність, рефлексія власної діяльності.	Низький, середній, високий
5	Дзюба-Шпурик Леся Григорівна [38]	Готовність майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення молодших школярів з інформаційно-комунікаційними-технологіями	Інформаційно-цифрова компетентність (трудова функція – навчання учнів предметів або інтегрованих курсів)	Мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний	Мотиваційно-цільовий, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний, результативно-рефлексивний	Низький, достатній, високий
6	Ковальчук Майя	Готовність майбутніх	Інформаційно-цифрова	Мотиваційний,	Мотваційно-	Початковий,

	Олегівна [67]	учителів до застосування мультимедій-них навчальних систем у початковій школі	компетентність (трудова функція – навчання учнів предметів або інтегрованих курсів)	когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-корекційний	цільовий, змістово-методичний, діяльнісно-творчий, результативно-корекційний	середній, достатній, високий
7	Ковінько Анна Володимирівна [69]	Готовність майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії	Психологічна компетентність (трудова функція – партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу)	Мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуальний, особистісно-рефлексійний	Мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-творчий, рефлексійно-результативний	Низький, середній, високий
8	Коновальчук Інна Миколаївна [72]	Готовність майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками	Компетентність педагогічного партнерства (трудова функція – партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу)	Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивно-регулятивний	Мотиваційно-аксіологічний, пізнавально-теоретичний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний	Низький, середній, достатній, високий
9	Корольова Людмила Михайлівна [75]	Готовність майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи	Інноваційна компетентність (трудова функція – безперервний професійний розвиток)	Мотиваційний, когнітивний, інструментальний, рефлексивний	Мотиваційно-цільовий, когнітивно-операційний, оцінювально-результативний	Низький, середній, високий
10	Красовська Ольга Олександрівна [80]	Професійна готовність майбутнього вчителя початкової школи до	Інноваційна компетентність (трудова функція – безперервний	Когнітивний, мотиваційний, ціннісно-	Когнітивний, мотиваційний, світоглядний,	Елементарний, репродуктивний, конструктивний,

		мистецько-освітньої діяльності	професійний розвиток)	естетичний, діяльнісно-технологічний, особистісно-рефлексивний	емоційно-естетичний, діяльнісно-технологічний, особистісно-рефлексивний	продуктивно-творчий
11	Марко Марина Михайлівна [99]	Готовність майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності	Предметно-методична компетентність (трудова функція – навчання учнів предметів або інтегрованих курсів)	Мотиваційний, когнітивний, операційний	Мотиваційний, когнітивний, операційний	Низький (репродуктивний), середній (інтерпретуючий), достатній (перетворювальний) високий (творчий)
12	Марущак Олександра Миколаївна [103]	Готовність майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами дитячої періодики	Мовно-комунікативна компетентність (трудова функція – навчання учнів предметів або інтегрованих курсів)	Мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний, рефлексивно-оцінювальний	Ціле-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний, рефлексивний	Початковий, середній, достатній, високий,
13	Мозуль Ірина Вікторівна [112]	Готовність майбутнього вчителя початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності	Предметно-методична компетентність (трудова функція – навчання учнів предметів або інтегрованих курсів)	Мотиваційний, змістовий, процесуальний, комунікативний	Без назви. Стійкість мотивації до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів, рівень	Елементарний, середній, високий

					засвоєння знань, ступінь сформованості професійно орієнтовних умінь та навичок студента до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності, здатність до налагодження конструктивного спілкування з молодшими школярами у процесі формування предметної природознавчої компетентності	
14	Петрик Крістіна Юріївна [149]	Готовність майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів	Організаційна компетентність (трудова функція – управління освітнім процесом)	Ціннісно-мотиваційний, змістовно-процесуальний, особистісно-рефлексивний	Професійно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний	Низький, середній, достатній, високий

15	Фомін Катерина Василівна [218]	Готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання учнів початкової школи	Компетентність педагогічного партнерства (трудова функція – партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу)	Мотиваційний, когнітивний, комунікативний, рефлексивно-діяльнісний	Потребово-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, соціально-комунікативний, рефлексивно-ціннісний та операційно-діяльнісний	Низький, середній, високий
16	Чередник Лідія Миколаївна [228]	Готовність майбутніх учителів до толерантного виховання молодших школярів	Психологічна компетентність (трудова функція – партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу)	Когнітивний, емоційно-ціннісний, діялісно-комунікативний	Когнітивний, мотиваційний, емоційний, ціннісний, діялісно-комунікативний, рефлексивний	Низький, середній, високий
17	Шалівська Юлія Василівна [231]	Готовність майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів	Мовно-комунікативна компетентність (трудова функція – навчання учнів предметів або інтегрованих курсів)	Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діялісно-технологічний та результативний	Мотиваційно-пізнавальний; діялісно-компетентнісний результативно-рефлексивний	Низький, середній, високий
18	Шквир Оксана Леонідівна [236]	Готовність майбутнього вчителя до проведення педагогічних досліджень	Інноваційна компетентність (трудова функція – безперервний професійний розвиток)	Ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діялісний	Особистісно-мотиваційні, когнітивно-дослідницькі, діялісно-творчі	Репродуктивний конструктивний, творчий
19	Ярошинська Олена	Готовність майбутніх	Професійна	Ціннісно-	Ціннісний,	Низький, середній,

	Олександрівна [242]	учителів початкової школи до професійної діяльності	компетентність	мотиваційний, гносеологічно-творчий, особистісно-діяльнісний	пізнавальний, діяльнісний	високий
--	---------------------	---	----------------	--	---------------------------	---------

Трактування понять «готовність», «формування готовності», «розвиток готовності» у наукових дослідженнях професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

№ п/п	П.І.Б. дослідника	Поняття «готовність»	Поняття «формування/розвиток готовності»
1	Андрієвська Віра Михайлівна [2]	Готовність майбутнього вчителя початкової школи до використання ІКТ у професійній діяльності визначено як інтегроване особистісне утворення, що включає сукупність психолого-педагогічних, інформатичних і методичних знань і вмінь, а також особистісних якостей, необхідних для ефективного використання ІКТ в освітньому процесі [2, с. 233].	Підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання ІКТ у професійній діяльності забезпечується запровадженням розробленої структурно-функціональної моделі зазначеної підготовки, що передбачає формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного компонентів готовності майбутнього вчителя початкової школи на основі визначених принципів його підготовки й передбачає реалізацію послідовності етапів – базового, основного й продуктивно-коригувального [2, с. 390]
2	Будник Олена Богданівна [14]	Професійна готовність майбутнього вчителя трактується як нерозривна єдність виокремлених компонентів: мотиваційного, когнітивного, соціально-комунікативного, діяльнісно-технологічного та морально-естетичного [14, с. 440]	Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності – складова відкритої соціально-педагогічної системи, яка характеризується творчо-перетворювальною перспективою й детермінує високий соціально-виховний потенціал мікросередовища [14, с. 438]
3	Варениченко Анастасія Борисівна [17]	Готовність майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної культури молодших школярів як інтегральне, цілісне утворення особистості майбутнього вчителя, що містить систему	Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної культури молодших школярів – система цільових, змістових, технологічних параметрів екологічної освіти,

		екологічних знань та знань про учнів молодшого шкільного віку як суб'єктів еколого-педагогічної діяльності, умінь і професійно-значущих й особистісних якостей, що дозволяють ефективно організовувати еколого-педагогічну діяльність дітей початкової школи [17, с. 64]	спрямованих на становлення професійно-особистісної позиції майбутнього вчителя початкової школи, заснованої на еколого-гуманістичних цінностях, знаннях, вміннях; його здатність сприймати освітній процес в узгодженні педагогічної та екологічної освіти [17, с. 62]
4	Вихрестенко Жанна Володимирівна [21]	Готовність до групової навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів засобами технології партнерства – цілісна, інтегративна якість, сукупність особистісних здатностей, що розвинуті в процесі професійної підготовки з використанням методів, прийомів, стратегій і засобів суб'єкт-суб'єктної взаємодії на засадах толерантності, творчості й забезпечують їм ефективне виконання професійних функцій у початковій школі [21, с. 18]	Технологія партнерства в освіті – це система використання у певній послідовності методів, прийомів, стратегій та засобів суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу на засадах толерантності та творчості [21, с. 10]
5	Дзюба-Шпурик Леся Григорівна [38]	Готовність майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями конкретизовано як особистісну цілісну властивість, що передбачає структурне поєднання чотирьох компонентів (мотиваційного, когнітивного, операційного, рефлексійного), які забезпечують продуктивність професійної діяльності з формування інформатичної компетентності в молодших школярів [38, с. 90]	Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів із ІКТ визначаємо як багатовимірний багатокомпонентний цілісний педагогічний процес, що включає науково-методичний і організаційно-педагогічний супровід, базується на основі сучасних підходів і дидактичних принципів, є відкритим, здатним до саморозвитку й самобудування [38, с. 126]
6	Ковальчук Майя Олегівна [67]	Готовність майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі виявляється у сукупності спеціальних знань і вмінь, стійкому вмотивованому бажанні здійснювати цю діяльність, здатності оцінювати рівень власної підготовки та підвищувати його, а також ефективно використовувати можливості мультимедіа в умовах багатопредметної й поліфункціональної пропедевтичної педагогічної діяльності у процесі навчання, виховання та розвитку дітей молодшого	Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до застосування мультимедійних навчальних систем – це комплексний педагогічний процес, в основі якого лежить методика формування професійних знань, умінь, навичок та особистісних характеристик майбутнього вчителя початкових класів, що формуються з використанням сукупності мультимедійних засобів під час навчання у ВНЗ [67, с. 65].

		шкільного віку в умовах їх раннього включення в інформаційно-комунікаційне освітнє середовище. У структурі зазначеної готовності виокремлено такі компоненти: мотиваційний (сукупність мотивів), когнітивний (знання про мультимедійні навчальні системи, способи їх створення і застосування), операційно-діяльнісний (професійні вміння, які сприяють використанню знань на практиці й правильній організації навчального процесу) та рефлексивно-корекційний (прагнення до професійного вдосконалення в напрямі застосування мультимедійних навчальних систем) [67, с. 64]	
7	Ковінько Анна Володимирівна [69]	Готовність майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії – це стійка інтегративна особистісно-професійна здатність майбутнього вчителя, що характеризується наявністю мотивації та потреб до розвитку творчого потенціалу молодших школярів, набутими знаннями, вміннями та навичками, передбачає його творчий саморозвиток, самореалізацію та рефлексію [69, с. 225]	Підготовка майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії – складова професійно-педагогічної підготовки, яка передбачає формування мотивів та потреб, опанування знаннями, вміннями та навичками, розвиток професійних і особистісних якостей, творчого мислення [69, с. 225]
8	Коновальчук Інна Миколаївна [72]	Готовність майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками – це сформованість особистісних та професійних якостей, цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, що дозволяє вчителям кваліфіковано діагностувати, аналізувати такі ситуації, проєктувати та реалізовувати спільну діяльність щодо їхнього конструктивного розв'язання [72, с. 46]	Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками – це системний і багатоаспектний процес, який передбачає загально-педагогічну та спеціальну підготовку, оволодіння необхідними знаннями та вміннями, саморозвиток особистісних і професійних якостей [72, с. 46]
	Корольова Людмила Михайлівна [75]	Готовність майбутнього вчителя до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи», який визначено як складне структурне утворення, що включає в себе мотиваційний, когнітивний, інструментальний і	Професійна підготовка майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи – це цілісний, послідовний і креативно спрямований процес набуття компетентностей, що надає фахівцю

		рефлексивний компоненти, як сукупність компетентностей, цінностей та унікальних якостей учителя, здатного до генерування і продукування креативно-інноваційних педагогічних ідей, нестандартного розв'язання професійних завдань і ситуацій в освітньому просторі [75, с. 93]	можливість професійно-особистісного становлення відповідно до вимог і змісту шкільної базової підготовки згідно з Державним стандартом початкової освіти [75, с. 74].
9	Красовська Ольга Олександрівна [80]	Професійна готовність до мистецько-освітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи – це інтегроване утворення особистості, спрямоване на ефективне розв'язання освітніх завдань за допомогою сформованої системи психолого-педагогічних та методико-мистецьких знань, умінь, мотивів і ціннісних ставлень, а також якостей та здібностей педагога, необхідних для ефективного виконання всіх видів мистецько-освітньої діяльності в умовах навчання, виховання і розвитку учнів початкової школи [80]	Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи у галузі мистецької освіти – це процес засвоєння знань, умінь, способів дій, необхідних для здійснення мистецько-освітньої діяльності в умовах навчання, виховання і розвитку дітей молодшого шкільного віку та його неперервного професійного вдосконалення [80, с. 439]
10	Марко Марина Михайлівна [99]	Готовність майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності розуміється як інтегрована якість особистості, яка, по-перше, пов'язана з мотиваційною, когнітивною й операційно-діяльнісною сферами, а, по-друге, з усвідомленням важливості активізації освітнього процесу з допомогою системи дидактичних ігор і необхідності гармонійного поєднання навчання та гри в початковій школі [99]	Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій – це цілісний педагогічний процес набуття студентами знань, умінь, цінностей, компетенцій та досвіду розробки, організації і проведення дидактичних ігор, які дозволяють активізувати й урізноманітнити освітню діяльність молодших школярів [99]
11	Марущак Олександра Миколаївна [103]	Готовність майбутніх учителів до професійної діяльності розуміється як складне соціально-психологічне утворення, яке передбачає комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості та систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, що в результаті професійної підготовки формують компетенції, які входять до складу	Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності школярів засобами дитячої періодики розглядається як цілеспрямований процес формування готовності майбутніх учителів початкової школи до процесу вироблення інтегральної якості та властивості учнів, що виявляється в здатності формувати мотиваційно-

		професійної компетентності майбутнього вчителя [103, с. 149]	ціннісну основу спілкування; оволодівати мовними знаннями, уміннями й навичками і застосовувати їх на практиці; встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, використовуючи різні способи взаємодії; ефективно працювати в групах; володіти різними соціальними ролями засобами дитячих періодичних видань [103, с. 151-152]
12	Мозуль Ірина Вікторівна [112]	<p>Готовність майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності – складне динамічне утворення, в структурі якого вирізняються чотири основні компоненти: мотиваційний, змістовий, процесуальний, комунікативний [Мозуль дис. С. 80]</p> <p>Готовність майбутнього вчителя початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності – це набута під час навчання особистісна якість, що проявляється у взаємодії мотиваційних настанов, засвоєних педагогічних і природничих знань, сформованих умінь використовувати їх у навчанні природознавства та комунікативних умінь і здатності до їх реалізації у процесі формування природознавчої компетентності молодших школярів [112, с. 206]</p>	Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності розуміємо як оволодіння ним теоретичними і методичними основами означеної діяльності [112, с. 45]
13	Петрик Крістіна Юрївна [149]	Готовність майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів – це цілісне інтегроване утворення, що має багатокомпонентну структуру (ціннісно-мотиваційний, змістовно-процесуальний, особистісно-рефлексивний) та передбачає здатність вільно орієнтуватися в педагогічних новаціях, моделювати, проводити та аналізувати урок на основі інтерактивної навчальної взаємодії учнів, і дозволяє максимально розкрити й реалізувати творчий	Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів – це цілеспрямований динамічний процес, що передбачає формування педагога, здатного втілювати ідеї гуманізму, педагогіки партнерства, дитиноцентризму; впроваджувати інноваційні технології; організовувати суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини на засадах діалогізації всіх учасників освітнього процесу [149, с. 167]

		потенціал [149, с. 167]	
14	Фомін Катерина Василівна [218]	Готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання – це сукупність складників, тобто його особистісних і професійних цінностей, компетентностей, досвіду, що уможливають ефективну професійну діяльність у відповідному напрямі [218, с. 48].	Підготовка майбутнього педагога початкової школи до організації діалогічного навчання молодших школярів – це процес формування та розвитку системи професійних знань, умінь, навичок, компетентностей, цінностей, що сприятиме належній організації діалогічного навчання в освітньому середовищі початкової школи [218, с. 46-47]
15	Чередник Лідія Миколаївна [228]	Готовність майбутніх учителів до толерантного виховання молодших школярів як сформованої в результаті професійної підготовки інтегрованої якості особистості, певного мобілізуючого стану професійної компетентності, що виявляється в комплексі здатностей та складається з когнітивного (знання основ толерантного виховання, полікультурний світогляд і критичне мислення), емоційно-ціннісного (толерантна позиція як установка на толерантне виховання, створення позитивного емоційного насичення освітнього процесу, усвідомлення самоцінності кожної особистості в різноманітних її проявах), діяльнісно-комунікативного (здатність наповнювати освітнє середовище толерантним змістом з урахуванням індивідуальних потреб учнів, реалізовувати педагогіку партнерства, аналізувати власну діяльність) компонентів [228, с. 198]	Схарактеризовано особливості підготовки майбутніх учителів до толерантного виховання молодших школярів: урахування специфіки та емоційного потенціалу освітнього середовища початкової школи, формування вміння майбутніх учителів наповнювати його толерантним змістом, створювати позитивну емоційну насиченість; орієнтація на підтримку і зростання соціального статусу молодших школярів та усвідомлення студентами своєї ролі в толерантному вихованні учнів. Чільне місце посідає врахування ролі міжособистісної комунікації в системі початкової освіти, розвиток здатності майбутніх учителів усвідомлювати цінність кожної особистості в різноманітних її проявах та реалізовувати педагогічне партнерство [228, с. 197]
16	Шалівська Юлія Василівна [231]	Готовність майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів окреслено як цілісна інтегрована якість особистості майбутнього педагога початкової школи, що характеризує його мотивацію до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, сукупність знань про	Професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів окреслено як складний педагогічний процес, результатом якого є сформована підготовленість майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку

		означений вид діяльності учнів, вмінь та навичок розвивати комунікативно-мовленнєву діяльність і забезпечувати комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів у процесі включення в професійну діяльність в початковій школі [231, с. 99]	учнів [231, с. 99]
17	Шквир Оксана Леонідівна [236]	Готовність майбутнього вчителя до створення сприятливих умов для забезпечення розвитку та становлення учнів, здатність до професійного та особистісного саморозвитку упродовж професійної діяльності – це домінуюча мета ступеневої професійної підготовки майбутнього вчителя до проведення педагогічних досліджень [236, с. 212]	Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень є складовою цілісної моделі підготовки і розглядається як педагогічна система, котра включає мету, завдання, методологічні підходи, принципи, компоненти підготовки, умови та результат підготовки, що дозволить на професійному рівні науково і творчо підходити до розв'язання проблем освітнього процесу початкової школи [236, с. 213]
18	Ярошинська Олена Олександрівна [242]	Готовність майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності – це особистісне утворення майбутнього педагога, що включає в себе педагогічні цінності і потреби у професійній самореалізації, сукупність професійних знань, умінь та навичок, необхідних для організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах першого ступеня, поєднання яких стає оптимальним на основі сформованості особистісних якостей: професійного мислення, педагогічної спрямованості, творчості, суб'єктної активності, здатності до самовдосконалення та ін. [242, с. 147]	Освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи трактуємо як цілісну педагогічно організовану систему умов, що забезпечують активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу між собою в межах освітнього простору закладу, спрямовану на професійний і особистісний розвиток майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності [242, с. 116]

Підходи вітчизняних науковців до створення моделей формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в її поліаспектному вимірі

№ п/п	П.І.Б. дослідника	Назва моделі	Блоки моделі	Методологічні підходи	Етапи	Умови
1	Андрієвська Віра Михайлівна [2]	Модель підготовки майбутнього вчителя до використання ІКТ у професійній діяльності	Цільовий, змістово-діяльнісний, результативно-оцінювальний	Зазначено загальнодидактичні та специфічні принципи	Базовий, основний, продуктивно-коригувальний	Не зазначено
2	Будник Олена Богданівна [14]	Структурно-функціональна модель системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності	Теоретико-методологічний, організаційно-методичний, діагностично-результативний	Міждисциплінарний, синергетичний, соціосистемний, аксіологічний, культурологічний, суб'єктно-діяльнісний, структурно-функціональний	Інформаційний, репродуктивно-діяльнісний, рефлексивно-творчий	Педагогічні умови: цілісність професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності; поетапне соціально-педагогічне спрямування змісту освіти ЗВО на першочергове формування морально-естетичного і соціально-комунікативного компонентів готовності; посилення уваги до мотиваційного та когнітивного компонентів готовності студентів до педагогічної взаємодії з учнями та їхніми батьками (опікунами);

						гуманізацію професійної підготовки фахівців; формування в освітньому закладі позитивного соціально-виховного середовища
3	Варениченко Анастасія Борисівна [17]	Модель підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної культури молодших школярів	Методологічно-цільовий, змістово-технологічний, діагностично-результативний	Системний, аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, екологічний	Адаптаційно-пропедевтичний, організаційно-накопичувальний, практично-прогностичний	Педагогічні умови: включення в змістову парадигму підготовки студентів матеріалу екологічного спрямування з метою інтеграції екологічних та психолого-педагогічних знань; використання оптимальних традиційних та інноваційних форм і методів у напрямі активізації аксіологічного потенціалу студентів для актуалізації потреб молодших школярів у природоохоронній діяльності; організація освітнього процесу засобами взаємозв'язку теоретичної й практичної підготовки на основі впровадження нових освітніх технологій
4	Вихрестенко Жанна Володимирівна [21]	Модель формування готовності до групової навчальної діяльності майбутніх учителів початкових	Теоретико-методологічний, змістово-процесуальний, критеріально-оцінювальний	Аксіологічний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, комунікативний, акмеологічний	Мотиваційно-стимулювальний, партнерсько-груповий, результативно-рефлексивний	Педагогічні умови: формування досліджуваного феномена: мотивоване залучення студентів до групової навчальної діяльності та співпраці, розвиток їхніх педагогічних та соціальних цінностей; створення емоційно-комфортного освітнього середовища суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вищій школі,

		класів засобами технології партнерства				переорієнтація змісту психолого-педагогічних дисциплін підготовки майбутніх учителів початкових класів на ґрунтовне вивчення основ технології партнерства й організацію групової навчальної діяльності; використання інноваційних форм, методів, стратегій навчання для формування професійних умінь і навичок, залучення студентів до активної групової навчальної діяльності засобами технології партнерства; розвиток особистісних якостей майбутніх учителів початкових класів (автономності, толерантності, рефлексивності) у процесі групової роботи та використання технології партнерства.
5	Дзюба-Шпурик Леся Григорівна [38]	Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення молодших школярів з	Концептуально-цільовий, процесуально-змістовий, контроль-результативний	Особистісний, діяльнісний, компетентнісний, інформаційно-культурологічний, ергономічний	Професійно-орієнтувальний, фундаментальний професійний, спеціалізувальний професійний	Педагогічні умови: врахування в освітньому процесі динаміки розвитку сучасних ІКТ; реалізація педагогіко-ергономічних орієнтирів в організації інформаційно-предметного середовища; сприяння рефлексійній самореалізації і творчій самостійності

		інформаційно-комунікаційними технологіями				
6	Ковальчук Майя Олегівна [67]	Модель формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі	Теоретичний, мотиваційний, змістовий, процесуальний, результативний	Системний, акмеологічний, особистісно орієнтований, діяльнісний, технологічний	Організаційно-мотиваційний, пізнавально-діяльнісний, практико-узагальнюючий	Педагогічні умови: створення спеціального мультимедійного середовища; формування знань, умінь і навичок щодо застосування мультимедійних навчальних систем; побудова навчального процесу ЗВО з обов'язковим використанням мультимедійних технологій та їхніх елементів під час викладання різних дисциплін; підготовка майбутнього вчителя початкових класів до створення авторських мультимедійних продуктів
7	Ковінько Анна Володимирівна [69]	Технологія підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії	-	Системний, особистісно орієнтований, культурологічний, компетентнісно-креативний	Професійно-мотиваційний, змістово-діяльнісний, особистісно-рефлексійний	Педагогічні умови: формування у майбутніх учителів мотивації до застосування арт-терапії у майбутній професійній діяльності; цілеспрямоване наповнення змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи творчим компонентом з метою їхнього професійного розвитку засобами арт-терапії; організація навчально-методичного супроводу підготовки майбутніх учителів до розвитку

						творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії
8	Коновальчук Інна Миколаївна [72]	Модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками	Концептуально-цільовий, змістовий, технологічний, результативний	Міждисциплінарний, системний, інтегративний, технологічний, задачний, особистісно орієнтований	Організаційно-цільовий, практично-діяльнісний, оцінно-рефлексивний	Педагогічні умови: усвідомлення студентами можливих негативних наслідків дитячо-батьківських конфліктів та формування позитивної внутрішньої мотивації до оволодіння необхідними для їх вирішення знаннями й уміннями; практичне засвоєння майбутніми вчителями технологій конструктивної міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками та розвиток професійно значущих особистісних якостей і здібностей; використання активних та інтерактивних форм і методів навчальної діяльності студентів
9	Корольова Людмила Михайлівна [75]	Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній	Організаційно-цільовий, змістово-операційний, діагностичний, результативний	Компетентнісний, синергетичний, аксіологічний, рефлексивний, системний	Не зазначено	Організаційно-педагогічні умови: Формування інноваційних установок майбутніх учителів початкових класів на домінанту креативної спрямованості в структурі професійної діяльності; організація процесу набуття майбутніми учителями початкових класів знань, умінь і досвіду з розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності шляхом упровадження авторських модулів визначених

		діяльності початкової школи				дисциплін; оптимізація аудиторної та поза аудиторної суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії через створення розвивального середовища креативного характеру; стимулювання фахової само ідентифікації майбутніх учителів початкової освіти з опорою на кращий досвід успішних представників освітньої галузі
10	Красовська Ольга Олександрівна [80]	Структурно-функціональна модель процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій	Теоретико-методологічний, організаційно-методичний, діагностично-результативний	Міждисциплінарний системний, гуманістичний, особистісно орієнтований, культурологічний, аксіологічний, технологічний, діяльнісний, компетентнісний	Адаптаційно-інформаційний, діяльнісно-технологічний, рефлексивно-творчий	Психолого-педагогічні умови: створення у студентів позитивної мотивації до мистецько-освітньої діяльності; стимулювання духовно-творчої самореалізації, самовдосконалення студентів; індивідуалізація та диференціація процесу навчання із застосуванням розгалуженої системи технологій особистісно орієнтованого підходу (проблемні лекції, практикуми, практичні заняття, тощо) Організаційно-педагогічні умови: створення у вищому навчальному закладі інноваційного мистецько-освітнього середовища, спрямованого на забезпечення самореалізації особистості майбутнього вчителя початкової школи у галузі мистецької освіти та заснованого на розробленні та застосуванні у навчальному процесі

						інтенсивних, інформаційно-комунікаційних, інтегративних, контекстних, сензитивно-вербальних і продуктивно-творчих технологій, організаційних форм і методів задоволення його професійно-освітніх та художньо-творчих потреб; запровадження широкого спектру організаційних форм навчання у вищому навчальному закладі: лекцій, практичних, лабораторних занять, самостійної та індивідуальної, науково-дослідницької роботи, дистанційного навчання; розвиток технологічної компетентності викладачів вищої школи; створення матеріально-технічних засад, які передбачають використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; створення оновленого науково-методичного забезпечення дисциплін професійного спрямування
11	Марко Марина Михайлівна [99]	Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкових	Цільовий, змістовий, процесуальний, результативний	Системний, діяльнісний, компетентнісний, особистісно орієнтований	Не зазначені	Педагогічні умови: розвиток позитивної мотивації студентів до застосування навчально-ігрових технологій шляхом включення їх в квазіпрофесійну діяльність, що дозволяє змодельовати проблемні ситуації, які виникають в реальній практиці навчання в початковій школі;

		класів до застосування навчально-ігрових технологій				відбір і реалізація змісту навчальних дисциплін, орієнтованих на формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій, на основі інтеграції загальнопедагогічних, методичних і спеціальних (ігротехнічних) знань; посилення практичної спрямованості процесу професійної підготовки, що ґрунтується на принципах варіативності та взаємозв'язку традиційних й інноваційних методів, форм (аудиторних і позааудиторних) і видів (навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної) діяльності, які забезпечують інтеграцію компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності
12	Марущак Олександра Миколаївна [103]	Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності	Цільовий, концептуальний, змістовий, процесуальний, оцінно-результативний	Системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, аксіологічний, інформаційно-комунікативний, культурологічний,	Організаційно-цільовий, діяльнісно-змістовий, оцінно-результативний	Педагогічні умови: створення позитивної мотивації студентів до використання дитячої періодики; формування відповідних знань, умінь і навичок щодо застосування майбутніми учителями дитячої періодики у навчальному процесі початкової школи; створення спеціального освітнього середовища

		школярів засобами дитячої періодики		історико-педагогічний		
13	Петрик Крістіна Юріївна [149]	Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів	Методологічний, операційно-змістовий, контрольо-оцінний	Особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний	Адаптації, інтенсифікації, ідентифікації	Педагогічні умови: створення студентоцентрованого середовища в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів; спрямованість діяльності викладача на практико-орієнтований характер підготовки студентів до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів; залучення здобувачів вищої освіти до рефлексивної діяльності під час їхньої підготовки до організації інтерактивної навчальної взаємодії молодших школярів
14	Фомін Катерина Василівна [218]	Модель підготовки вчителя Нової української школи до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти	Методологічно-цільовий, змістово-методичний, організаційно-процесуальний, діагностично-результативний	Антропологічний, синергетичний, герменевтичний	Адаптаційно-інформаційний, конструктивно-діяльнісний, рефлексивно-творчий	Педагогічні умови: цілісність, системність професійної підготовки до організації діалогічного навчання учнів; поетапне спрямування змісту освіти у вищій школі в русло розв'язання завдань формування та розвитку вмінь і навичок педагогічного спілкування, елементів комунікативного та рефлексивно-діялісного компонентів професійної готовності шляхом упровадження

						методів діалогічного навчання у викладанні педагогічних і фахово-методичних дисциплін; налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, створення атмосфери творчості; проектування освітнього діалогового середовища в закладі вищої освіти; практико-зорієнтований підхід щодо вивчення дисциплін циклу професійної підготовки майбутнього фахівця.
15	Чередник Лідія Миколаївна [228]	Модель формування у майбутніх учителів готовності до толерантного виховання молодших школярів	Методологічний, організаційно-діяльнісний, результативний	Аксіологічний, особистісно-зорієнтований, компетентнісний, ситуативний	Пропедевтично-мотиваційний, навчально-діяльнісний, рефлексивний	Педагогічний консенсус щодо орієнтації на толерантне виховання молодших школярів; відображення ідей толерантного виховання змісті навчальної дисципліни; упровадження контекстного навчання на розв'язання квазіпрофесійних ситуацій
16	Шалівська Юлія Василівна [231]	Модель упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-	Цільовий, змістовий, організаційний, результативний	Системний, компетентнісний, діяльнісний	Підготовчий, навчальний, практичний, виховний	Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів у процесі фахової підготовки на засадах системного, компетентнісного та діяльнісного підходів; розвиток ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійно-орієнтованої комунікативної діяльності та

		мовленнєвого розвитку учнів				оволодіння фаховими компетентностями майбутнього вчителя початкових класів; удосконалення змістово-організаційних засад, використання діалогічних форм і методів роботи задля стимулювання пізнавальної активності й самостійності студентів в оволодінні знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів; забезпечення рефлексивних засад у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів; оптимізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та цілеспрямований і системний розвиток комунікативних умінь і навичок під час фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів
17	Шквир Оксана Леонідівна [236]	Модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення	Цільовий, концептуальний, ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, результативний	Системний, діяльнісний, аксіологічний, особистісний, компетентнісний, професіографічний, дослідницький, технологічний,	Початковий, бакалаврський, магістерський	Педагогічні умови: стимулювання мотивації навчання та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів; організація навчання через дослідження; оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності; інтеграція індивідуальних і колективних форм

		педагогічних досліджень		задачний		роботи.
18	Ярошинська Олена Олександрівна [242]	Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проєктованому освітньому середовищі	Методологічно-цільовий, змістово-процесуальний, діагностично-результативний	Системний, синергетичний, середовищний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, технологічний	Академічний, фундаментальний, методичний, навчально-професійний	Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи в проєктованому освітньому середовищі: соціальна адаптація студентів у площині взаємодії з освітнім середовищем професійної підготовки; актуалізація розвивального потенціалу освітнього середовища; активізація процесу професійно-особистісного розвитку та саморозвитку студентів засобами творчо-пошукової роботи; оволодіння майбутніми вчителями початкової школи основами інноваційної діяльності.

ДОДАТОК В

Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища (розробка автора)

Таблиця В.1

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища

Критерії та показники		Рівні сформованості			
		Низький	Середній	Достатній	Високий
Мотиваційний компонент					
Особистісний	Усвідомлення пізнавальної потреби в оволодінні проєктною діяльністю; виникнення стійкого інтересу до процесу створення навчального середовища; спрямування на досягнення успіху в прагненні оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи	Неусвідомлена потреба в оволодінні проєктною діяльністю; пасивність пізнавального інтересу до процесу створення навчального середовища; відсутність прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах	Усвідомлена потреба в оволодінні проєктною діяльністю з визнанням власних утруднень та очікуванням допомоги ззовні; нестійкий пізнавальний інтерес до процесу створення навчального середовища; ситуативність прагнення оновлювати та збагачувати	Усвідомлена потреба в оволодінні проєктною діяльністю з визнанням власних утруднень та докладанням цілеспрямованих зусиль їх подолання; вибірковим пізнавальним інтересом до процесу створення навчального середовища, що стосується окремої теми,	Усвідомлена потреба в оволодінні проєктною діяльністю із звичкою діяти у відповідний спосіб навіть у змінних умовах; стійкий та індивідуально значущий пізнавальний інтерес до процесу створення навчального середовища; прагнення самостійно оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на
Змістово-процесуальний	Задоволення пізнавальної потреби в оволодінні проєктною діяльністю; підтримка та розвиток інтересу до процесу створення навчального середовища; стимулювання прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи				
Оцінно-регулятивний	Наявність стійкої пізнавальної потреби в удосконаленні володіння проєктною діяльністю; інтерес до набування досвіду				

	створення навчального середовища, оновлення та збагачення знань з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи	ідей Концепції Нової української школи	знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи	розділу, предмета, самостійного розв'язання проєктних завдань; прагнення оновлювати та збагачувати знання з окремих питань проблеми розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи	засадах ідей Концепції Нової української школи
Когнітивний компонент					
Особистісний	Налаштування на розвиток властивостей інтегративного мислення, які задовольняють вимоги проєктної діяльності; позитивне сприйняття особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування	Слабко розвинуте інтегративне мислення, властивості якого задовольняють вимоги проєктної діяльності;	Недостатньо розвинуте інтегративне мислення, властивості якого задовольняють вимоги проєктної діяльності;	Достатньо розвинуте інтегративне мислення, властивості якого задовольняють вимоги проєктної діяльності;	Розвинуте інтегративне мислення, властивості якого задовольняють вимоги проєктної діяльності; глибоке розуміння особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування
Змістово-процесуальний	Активізація розвитку властивостей інтегративного мислення, які задовольняють вимоги проєктної діяльності; розуміння особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та знання щодо складових процесу його проєктування	часткове розуміння особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування	часткове розуміння особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування	часткове розуміння особливостей навчального середовища здобувачів початкової освіти та процесу його проєктування	
Оцінно-регулятивний	Здійснення модифікації інтегративного мислення, властивості якого задовольняють вимоги проєктної діяльності; розуміння можливостей та	середовища здобувачів початкової освіти та	початкової освіти та процесу його проєктування	початкової освіти та процесу його проєктування	

	обмежень навчального середовища здобувачів початкової освіти та постійне вдосконалення процесу його проєктування	процесу його проєктування			
Операційно-діяльнісний компонент					
Особистісний	Зорієнтованість на створення навчального середовища з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу	Фрагментарна сформованість умінь створювати навчальне середовище з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу	Недостатня сформованість умінь створювати навчальне середовище з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу при виправленні суттєвих помилок під керівництвом викладачів	Сформованість умінь створювати навчальне середовище з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу та самостійне виправлення помилок, кількість яких не значна	Сформованість умінь самостійно створювати навчальне середовище з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу
Змістово-процесуальний	Ініціативність та динамічність у процесі здобуття нових знань і способів розв'язання проблемних питань створення навчального середовища (оперування усіма необхідними методиками отримання та обробки професійної інформації) з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу				
Оцінно-регулятивний	Постійне вдосконалення стратегії створення навчального середовища з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного забезпечення освітнього процесу, коригування результатів діяльності				
Емоційно-вольовий компонент					
Особистісний	Прийняття та поліпшення власних емоційно-вольових можливостей; максимальна мобілізація сил під час проєктувальної діяльності; неухильна відповідальність за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти	Слабке усвідомлення власних емоційно-вольових можливостей і відсутність бажання їх	Поверхове усвідомлення власних емоційно-вольових можливостей; мобілізація сил під час проєктної діяльності;	Достатнє усвідомлення власних емоційно-вольових можливостей; мобілізація сил під час проєктної діяльності;	Чітке усвідомлення власних емоційно-вольових можливостей; мобілізація сил під час проєктної діяльності; відповідальність за

Змістово-процесуальний	Вивільнення емоційно-вольових можливостей (самовладання, витримку, терпіння, наполегливість, рішучість, сміливість, критичність) та їхня корекція в контексті проєктних дій; сприяння мобілізації сил під час проєктувальної діяльності; підвищення відповідальності за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти	пізнання; мобілізація сил під час проєктної діяльності та виконавська відповідальність за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти лише під впливом зовнішніх факторів	безініціативна відповідальність за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти	ініціативна відповідальність за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти	ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти
Оцінно-регулятивний	Самооцінка та самоконтроль власних емоційно-вольових можливостей; набування досвіду мобілізації сил під час проєктувальної діяльності; набуття автономності ухвалення відповідальних професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти				

ДОДАТОК Г

**Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища ресурсами
дисциплін циклу професійної та практичної підготовки
(розробка автора)**

Таблиця Г.1

Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища ресурсами

№	Тема	Зміст	Тип завдання
Дисципліна «Вступ до спеціальності» (I курс)			
1	Середовище: філософський, психологічний та педагогічний аспекти	Філософські підходи до осмислення категорії «середовище». Теорії про вплив середовища на людину. Дефініція та сутнісне наповнення поняття «середовище» у контексті сучасної освітньої парадигми	Навчальні завдання проєктної діяльності
2	Навчальне середовище початкової школи у контексті сучасних вимог	Сутність навчального середовища учнів початкової школи в контексті Нової української школи. Учні нової генерації та вимоги до їхнього навчання, виховання та розвитку	Навчальні завдання проєктної діяльності
3	Вплив навчального середовища на учнів початкової школи	Структура навчального середовища початкової школи. Функції навчального середовища початкової школи. Види навчального середовища початкової школи та їхня роль у навчанні, вихованні й розвитку учнів	Навчальні завдання проєктної діяльності
4	Учитель початкової школи як дизайнер навчального середовища	Учитель нової генерації як вимога сучасності. Здатність учителя початкової школи проєктувати осередки навчання, виховання й розвитку учнів. Використання інновацій в професійній діяльності	Навчальні завдання проєктної діяльності
Дисципліна «Дидактика» (II курс)			
5	Проєктувальна діяльність і	Сутність понять «проєкт» та «проєктування».	Квазіпрофесійні

	педагогічний контент	Особливості проєктної діяльності в освіті. Зміст та етапи проєктної діяльності в освітньому процесі.	завдання проєктної діяльності
6	Методологічні підходи проєктування навчального середовища початкової школи	Компетентнісний підхід проєктування навчального середовища початкової школи. Інтегративний підхід проєктування навчального середовища початкової школи. Дослідницький підхід проєктування навчального середовища початкової школи. Особистісно зорієнтований підхід проєктування навчального середовища початкової школи	Квазіпрофесійні завдання проєктної діяльності
7	Проєктування навчального середовища як професійне завдання вчителя початкової школи	Нормативно-правові основи проєктування навчального середовища. Принципи безпечної та дружньої до дитини школи. Навчальне середовище як об'єкт проєктування.	Квазіпрофесійні завдання проєктної діяльності
8	Проєктування партнерської взаємодії учасників навчального середовища початкової школи	Стратегії розвитку позитивної самооцінки та я-ідентичності учнів. Формування спільноти учнів. Керування емоційними станами. Безпечна взаємодія з учасниками освітнього процесу. Рівноправна та особистісно зорієнтована взаємодія.	Квазіпрофесійні завдання проєктної діяльності
9	Зарубіжний досвід проєктування навчального середовища початкової школи	Модель 21 століття. Модель змішаного навчання. Модель проєктної освіти. Модель спільного навчання. Модель персоналізованого навчання.	Квазіпрофесійні завдання проєктної діяльності
Дисципліна «Педагогічні технології в початковій школі» (III курс)			
10	Технологія VERA	Особливості підтримувального навчального середовища. Історія виникнення технології VERA. Мета VERA. Тиша VERA. Веселі призи VERA. Іменні палички VERA. Похвала VERA. Голоси VERA. Руки та ноги VERA. Ігри VERA	Квазіпрофесійні завдання проєктної діяльності
11	Технологія створення безпечного середовища	Нормативно-правова основа створення безпечного середовища (прав і норм фізичної, психологічної,	Квазіпрофесійні завдання проєктної діяльності

		інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу). Історія виникнення технології створення безпечного середовища. Зміст технології створення безпечного середовища. Принципи створення безпечного середовища: партнерства; взаємного розвитку; психологічного захисту особистості; цінності особистості; унікальності; комплексності оцінки; взаємної відповідальності.	діяльності
12	Технологія становлення суб'єктності учнів початкової школи	Поняття суб'єктності учнів початкової школи. Характеристика становлення суб'єктності учнів початкової школи. Роль інтеграції вчення, практики, дослідження та проєктування у становленні суб'єктності учнів початкової школи. Історія виникнення технології становлення суб'єктності учнів початкової школи. Зміст технології становлення суб'єктності учнів початкової школи. Принципи впровадження технології становлення суб'єктності учнів початкової школи.	Квазіпрофесійні завдання проєктної діяльності
13	Технологія пошуково-дослідницького навчання	Характеристика пошуково-дослідницької діяльності учнів. Історія виникнення технології пошуково-дослідницького навчання. Зміст технології пошуково-дослідницького навчання. Принципи впровадження технології пошуково-дослідницького навчання.	Квазіпрофесійні завдання проєктної діяльності
14	Lego-технологія	Особливості предметно-ігрового середовища початкової школи. Історія виникнення Lego-технології. Зміст Lego-технології. Принципи впровадження Lego-технології. Побудова та дослідження моделей з конструктора.	Квазіпрофесійні завдання проєктної діяльності
Дисципліна «Технології дистанційного навчання» (III курс)			

15	Онлайн-сервіс для створення інтерактивних завдань Kahoot!	Характеристика онлайн-сервісу Kahoot! на основі критеріїв вибору засобів організації дистанційного навчання: відповідність, універсальність, зрозумілість, доступність. Створення тестів, опитувань, вікторин (завдання для пояснення нових матеріалів, завдання для закріплення вивченого матеріалу, домашні завдання)	Квазіпрофесійні завдання проєктної діяльності
16	Онлайн-сервіс для створення тестів ClassMarker	Характеристика онлайн-сервісу ClassMarker на основі критеріїв вибору засобів організації дистанційного навчання: відповідність, універсальність, зрозумілість, доступність. Створення тестів з різними формами відповідей. Особливості створення віртуального класу. Ведення статистики успішності учнів	Квазіпрофесійні завдання проєктної діяльності
17	Онлайн-ресурс для створення та використання інтерактивних симуляцій PhET	Характеристика онлайн-ресурсу PhET на основі критеріїв вибору засобів організації дистанційного навчання: відповідність, універсальність, зрозумілість, доступність. Створення та використання вже готових інтерактивних симуляцій під час вивчення математики та природничих наук.	Квазіпрофесійні завдання проєктної діяльності
18	Програмне забезпечення Mozaik education	Характеристика програмного забезпечення Mozaik education на основі критеріїв вибору засобів організації дистанційного навчання: відповідність, універсальність, зрозумілість, доступність. Анімовані презентації. Інтерактивний вміст (3D-сцени, навчальні програми, відео, вправи) для навчання та тренування учнів	Квазіпрофесійні завдання проєктної діяльності
Виробнича практика в початковій школі			
19	Проєктування навчального середовища	Розробка проєкту навчального заняття з урахуванням типу середовища (розвивальне, підтримувальне, дослідницьке, ігрове тощо)	Навчально-професійні завдання проєктної діяльності

ДОДАТОК Д
ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ
СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Додаток Д1

Діагностика сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища

Діагностика векторів спрямованості особистості (за Б. Бассом)
(особистісний критерій)

Мета: визначити вектор спрямованості особистості майбутніх учителів початкової школи.

Додаткова інформація: спрямованість є складним особистісним утворенням, що визначає всю поведінку особистості, ставлення до себе, оточення, роботи. Спрямованість виявляється в потребі, інтересах, ідеалах, переконаннях, мотивах діяльності, що домінують, і поведінці. Як система ставлень особистості до дійсності вона є тріадою: ставлення до інших людей як членів колективу, до праці та її результатів, до себе. Відповідно до цього розрізняють спрямованість на спілкування і взаємодію (С), спрямованість на справу та її результат (Д), спрямованість на себе (Я).

Інструкція: Для визначення векторів спрямованості особистості пропонуємо орієнтаційну анкету Б. Басса, яка складається з 27 пунктів, по кожному з яких можливі три варіанти відповідей: А, Б, В. Респондент повинен вибрати одну відповідь, що найбільшою мірою виражає його думку, і ще одну, котра, навпаки, далека від його думки. Відповідь «найбільше» одержує 2 бали, «найменше» – 0, що залишилася не вибраною – 1.

Зміст опитувальника:

1. Найбільше задоволення я одержую від:

- а) схвалення моєї роботи;
 - б) усвідомлення того, що робота зроблена добре;
 - в) усвідомлення того, що мене оточують однодумці.
2. Якби я був (-ла) спортсменом, то хотів (-ла) би бути:
- а) тренером;
 - б) знаменитим гравцем;
 - в) капітаном команди.
3. Кращим педагогом є той, хто:
- а) до кожного ставиться індивідуально;
 - б) збуджує інтерес до предмета;
 - в) створює в колективі атмосферу розкутості і свободи.
4. Мені подобається, коли люди:
- а) радіють виконаній роботі;
 - б) із задоволенням працюють спільно;
 - в) намагаються виконати роботу краще за інших.
5. Я хотів (-ла) би, щоб мої друзі:
- а) були б чуйні та людяні;
 - б) не зрадили б мене;
 - в) були цікавими людьми.
6. Кращими з колег я вважаю:
- а) з ким склалися гарні взаємини;
 - б) на кого завжди можна покластися;
 - в) хто багато чого може досягти в житті.
7. Найбільше я не люблю:
- а) коли в мене щось не виходить;
 - б) коли псуються стосунки із працівниками;
 - в) коли мене критикують.
8. Погано, коли педагог:
- а) не приховує своєї ворожості до деяких учнів;
 - б) збуджує дух суперництва в групі;

в) не розбирається в усіх тонкощах свого предмету.

9. У дитинстві мені найбільше подобалося:

а) спілкування з друзями;

б) задоволення від того, що щось вдалося;

в) коли мене хвалили за вміння, знання.

10. Я хотів (-ла) би бути схожим (-ою) на тих, хто:

а) досяг успіху в житті;

б) знайшов на роботі самого себе;

в) завжди для всіх відкритий.

11. Школа і заклад вищої освіти повинні:

а) підготувати нас до життя;

б) допомогти кожному знайти свою «нішу»;

в) навчити розуміти один одного.

12. Вільний час я б охоче витрачав (-ла):

а) для спілкування;

б) для відпочинку й розслаблення;

в) для своїх хобі.

13. Я щасливий (-а), коли:

а) працюю з людьми, які мені симпатичні;

б) у мене цікава робота;

в) коли результати моєї роботи адекватно оцінюються.

14. Люблю, коли:

а) мене цінують згідно з заслугами;

б) у мене щось вийшло;

в) поруч зі мною приємні люди.

15. Мені було б приємно, якби, говорячи з трибуни про мене:

а) навели якийсь конкретний випадок, про який варто згадати;

б) взагалі похвалили б мене;

в) згадали б тих, з ким у мене все добре вийшло.

16. Результати мого навчання кращі, якщо викладач:

- а) враховує мою індивідуальність;
- б) викликав у мене інтерес до свого предмета;
- в) вдається до дискусій, обговорення проблем.

17. Немає нічого гіршого для мене, ніж:

- а) спроба принизити мене;
- б) невдача у виконанні важливої справи;
- в) втрата взаєморозуміння з близьким колом спілкування.

18. Найбільше я ціную:

- а) успіх;
- б) можливість бути серед однодумців;
- в) здоровий розум і кмітливість.

19. Не люблю тих, котрі:

- а) сумніваються у своїх можливостях;
- б) не вміють ладити з людьми;
- в) завзято обстоюють своє.

20. Приємно, коли:

- а) зайнятий якоюсь важливою для тебе справою;
- б) маєш багато друзів;
- в) викликаєш в оточення захоплення.

21. Керівник обов'язково повинен бути:

- а) доступним;
- б) авторитетним;
- в) професіоналом у своїй справі.

22. Вільний час я присвятив (-ла) би читанню книг:

- а) про те, як навчитися ладити з людьми;
- б) про те, як процвітати в кар'єрі;
- в) про досягнення науки і техніки.

23. Маючи здібності до музики, я волів (-ла) би бути:

- а) диригентом;
- б) композитором;

Бали, набрані за всіма 27 пунктами, підсумовуються для кожного виду спрямованості окремо. За результатами визначається перевага того чи іншого вектора спрямованості (можливий результат у діапазоні 54–0 балів).

Інтерпретація результатів:

1. Спрямованість на спілкування і взаємодію (С). Людина, яка завжди відкрита для оточення та одержує задоволення й радість від спілкування і взаємодії з ними, найчастіше заслуговує позитивної оцінки. Згадаємо тих своїх друзів, учителів, колег, спілкування з якими завжди викликає радість і задоволення. Люди з таким типом спрямованості відрізняються прагненням зберегти з усіма гарні дружні стосунки, вони сильно переживають при їх розриві й часто здатні заради поновлення стосунків вибачити провини. Вони охоче залучаються до колективної діяльності, будучи готовими співпрацювати з іншими, щоб пережити радість від спілкування. Такі люди не уявляють себе без нових друзів, знайомих і шанувальників (при цьому не поривають стосунки зі старими). Для них характерне прагнення зрозуміти іншого, співпереживати йому, поставити себе на його місце (те, що в психології називається емпатією). Однак перераховані вище позитивні якості іноді можуть мало сприяти ефективності спільної діяльності, ато й заважати їй. Індивіди з такою спрямованістю рідко беруть на себе відповідальність за наслідки спільних зусиль групи, хоча, як правило, завжди погоджуються з її мимовільними поривами. Піти всупереч групі їм вкрай важко. Спеціально чи мимоволі вони намагаються підлаштуватися до думки більшості, прагнучи не відстати від «усіх», але рідко бувають авторами оригінальних пропозицій, починів чи напрямків. Вони почуваються розкуто у приватній обстановці, але часто не здатні на роль ведучого дискусії, диспутів, зборів, нарад. Прагнучи досягти взаєморозуміння з оточенням, вони все ж таки не завжди досягають цієї мети й мало сприяють прийняттю оригінальних ідей і підходів.

2. Спрямованість на справу та її результат (Д). Для осіб з таким вектором спрямованості сама діяльність (процес і результат) – зміст усього життя, джерело натхнення і власної значущості. Особистість цього типу орієнтована не тільки на результат, але й ділову співпрацю. Вона одержує задоволення не стільки від

спілкування з працівниками і партнерами, скільки від того, що власною активністю й енергією переконує їх у правоті своїх пропозицій і підходів, змушує їх наслідувати запропонований нею курс. Захищаючи свою справу, вона вміє висловлювати думки в переконливій та емоційно привабливій для співробітників формі, особливо коли йдеться про плани на майбутнє й визначення завдань проміжних етапів. При цьому співробітники відзначають її вміння слухати й чути співрозмовників, готовність не тільки очолити справу, але й взяти відповідальність за її успіх на себе. Для особистості з таким типом спрямованості характерна захопленість в оволодінні новими навичками і технологіями, здатність в інтересах справи визнавати й відстоювати перспективні думки і пропозиції співробітників. Однак було б помилково вважати таку позицію невразливою, її носії, на жаль, заради успіху чи кінцевого результату мало звертають увагу на моральну сторону справи. Спеціально чи мимоволі іноді вони дають привід віднести їх до тих, хто орієнтується на сумнівні принципи: «переможець завжди правий». І, нарешті, вони завжди болісно реагують на несподівані перешкоди на шляху досягнення задуманого.

3. Спрямованість на себе (Я). Ця спрямованість характеризує людину, зосереджену тільки на собі і своїх інтересах. Вона мало зважає на оточення. Для неї вони в основному лише «фон», глядачі чи свідки. Навчання чи робота для неї є лише засобами вираження і ствердження власного «Я», привернення уваги до своєї «неординарної» натури. Особистість з такою спрямованістю прагне нав'язати свою думку колективу, відкидаючи розумні заперечення чи вимоги його членів. Вони більше говорять, ніж слухають, у дискусіях схильні до поспішних і незважених заяв. Прагнуть завжди і скрізь виділитися, болісно сприймають будь-які зауваження чи критику на свою адресу. Мотиви власного благополуччя часто заважають їм вчасно помічати потреби інших. У конфліктних ситуаціях рідко здатні на компроміс чи співпрацю. Схильні до агресивності, дратівливості, суперництва. Найчастіше вони дотримуються жорсткого алгоритму.

**Аналіз продуктів діяльності майбутніх учителів початкової школи під час
розв'язання завдань проєктувального характеру: особистісний аспект
(змістовно-процесуальний критерій)**

Показники мотиваційного компонента	Зміст	Рівень			
		В	Д	С	Н
Пізнавальна потреба в оволодінні проєктною діяльністю	Пошукова активність у досягненні очікуваних результатів				
	Позитивні емоції при подоланні труднощів, що виникають під час інтелектуальної діяльності				
	Зосередженість, концентрація уваги на предметі вивчення				
Інтерес до процесу створення навчального середовища	Захоплення процесом розв'язання завдань проєктувального характеру				
	Розв'язання завдань проєктувального характеру виходить за межі предметної галузі				
	Ступінь участі під час виконання командних проєктів				
Стійке прагнення оновлювати та збагачувати знання з проблем розвитку початкової освіти на засадах ідей Концепції Нової української школи	Самостійність в оновленні та збагаченні знань				
	Вміння аргументувати свої висновки				
	Здатність відповідати на запитання опонентів				

Мотиваційне есе

(оцінно-регулятивний критерій)

Мета: дослідити особистісні досягнення майбутніх учителів початкової школи на основі самооцінки.

Інструкція: у довільній формі викласти міркування щодо особистісних досягнень з обов'язковою відповіддю на такі запитання:

1. Чи досяг я очікуваного результату щодо оволодіння темою (дисципліною)?

2. Чи свідчать результати оволодіння темою (дисципліною) про те, що для мене важливо? Які в мене є вміння?

3. Що б я наступного разу став (-ла) робити по-іншому?

4. Чого мені для цього необхідно навчитися? (перелік звичок/вмінь для кращої версії себе)

Висновки щодо реального та перспективного стану особистісних досягнень.

Щоб зафіксувати висновки (написати рефлексивне есе), можна письмово відповісти на такі запитання:

1. Які теми/ситуації повторюються?
2. Чого не вистачає з того, що мало б бути?
3. Які зміни відбулися?
4. Що стало більш важливим?
5. Що стало менш важливим?
6. Як змінилося з тих пір ваше сприйняття і розуміння проєктувальної діяльності?
7. Як змінилося Ваше уявлення про те, що значить «бути готовим до проєктування навчального середовища»?
8. У чому Ви стали більш впевнені?
9. Які елементами проєктної діяльності Ви стали опановувати краще?

Есе оцінюється з позиції самооцінки майбутніми вчителями початкової школи аналізу особистісних досягнень. **Високий рівень:** студенти критично оцінюють власні особистісні (або академічні) досягнення щодо здійснення проєктувальної діяльності та прогнозують перспективність самовдосконалення. **Достатній рівень:** студенти адекватно оцінюють власні особистісні (або академічні) досягнення щодо здійснення проєктувальної діяльності та спрямовані на самовдосконалення. **Середній рівень:** студенти виявляють невпевненість в оцінюванні власних особистісних (або академічних) досягнень та утруднення стосовно визначення цілей самовдосконалення щодо здійснення проєктувальної діяльності. **Низький рівень:** студенти недооцінюють або переоцінюють власні особистісні (або академічні) досягнення та визначають нереальні цілі або нехтують перспективою самовдосконалення щодо здійснення проєктувальної діяльності.

Додаток Д2

Діагностика сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища

Короткий орієнтовний тест (за Е. Вандерліком)

(особистісний критерій)

Мета: визначити інтегральний показник загальних інтелектуальних здібностей майбутніх учителів початкової школи.

Додаткова інформація: Методика Е. Вандерліка дає змогу визначити не тільки значення інтегрального показника загального рівня інтелектуального розвитку, а й здібності до навчання.

Інструкція: Тест, який Вам запропоновано, містить 50 запитань. На виконання тесту відводиться 15 хвилин. Ви повинні відповісти на стільки запитань, на скільки зможете.

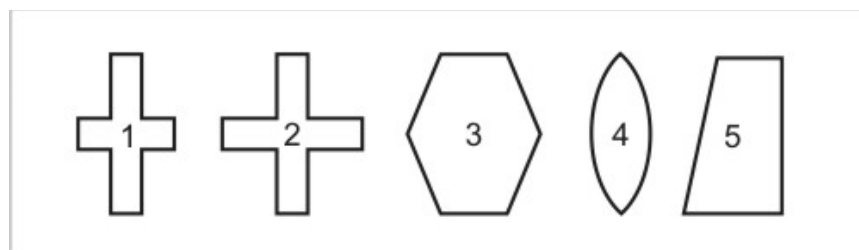
Тестовий матеріал (приклад запитань)

8. Скільки з наведених нижче пар слів є повністю ідентичними?

- 1) Sharp M. C. – Sharp M. C.;
- 2) Filder E. H. – Filder E. N.;
- 3) Connor M. G. – Conner M. G.;
- 4) Woesner O. W. – Woerner O. W.;
- 5) Soderquist P. E. – Soderquist B. E.

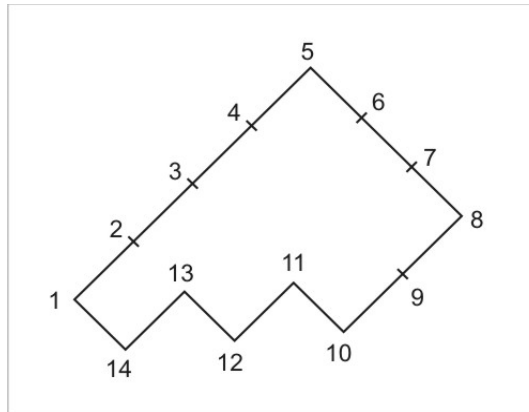
9. «Ясний» є протилежним за змістом слову: 1) очевидний; 2) явний; 3) недвозначний, 4) виразний, 5) тьмянний.

17. Який з наведених нижче малюнків найбільше відмінний від інших?

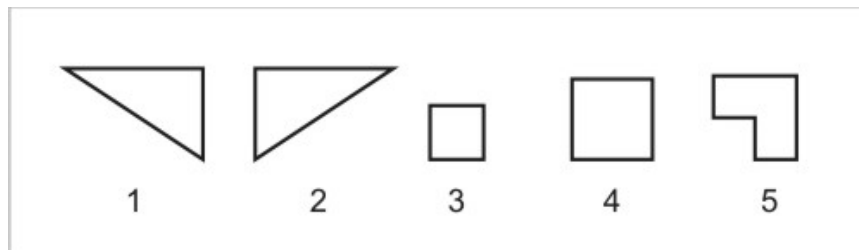


22. Яке число має стояти замість знаку «?»: 73 66 59 52 45 38 ?

27. Розділіть цю геометричну фігуру прямою лінією на дві частини так, щоб після складання їх разом можна було отримати квадрат:



31. Три з п'яти фігур потрібно з'єднати так, щоб вийшла рівнобедрена трапеція:

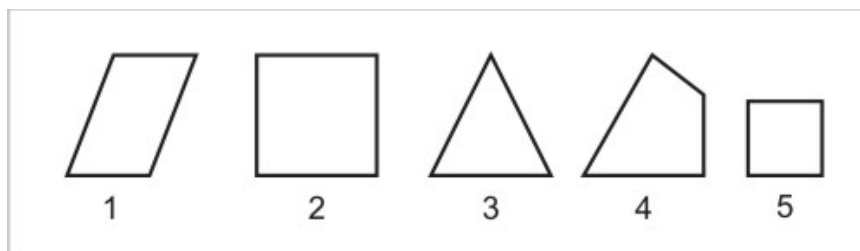


40. Один із членів ряду не підходить до інших. Яким числом Ви б його замінили: $1/4$
 $1/8$ $1/8$ $1/4$ $1/8$ $1/8$ $1/4$ $1/8$ $1/6$

41. «Відображуваний» і «уявний». Ці слова є:

- 1) подібними,
- 2) протилежними,
- 3) ні подібними, ні протилежними.

49. Яка з цих фігур найбільш відмінна від інших?



50. У статті, що друкується, 24000 слів. Редактор вирішив використовувати шрифт двох розмірів. При використанні шрифту великого розміру на сторінці вміщується

900 слів, меншого – 1200. Обсяг статті має бути 21 сторінка. Скільки сторінок треба надрукувати меншим шрифтом?

Ключ до тесту:

№	Ключ	№	Ключ	№	Ключ	№	Ключ
1	3	14	3	27	1	40	1/8
2	3	15	0,31	28	1	41	3
3	2	16	Ні	29	2 – 13	42	14
4	Так	17	4	30	3	43	1
5	4	18	4	31	1600	44	800
6	2	19	3	32	1, 2, 4	45	1/10
7	4	20	Н	33	18	46	280
8	1	21	3,5	34	3	47	4, 5
9	5	22	31	35	1	48	1
10	40	23	2	36	1	49	3
11	3	24	1	37	4,8	50	17
12	2,7 (270)	25	1500 (15)	38	1	-	-
13	4	26	1	39	20	-	-

Інтерпретація результатів тесту: Інтегральний показник загальних розумових здібностей (Рз) дорівнює кількості правильно розв'язаних завдань.

Величина показника Рз	Рівень загальних розумових здібностей
13 і менше	низький
14-18	нижче середнього
19-24	середній
25-29	вище середнього
30 і більше	високий

Встановлений рівень є багатопараметричним показником загальних здібностей. Ця методика дозволяє виділити такі параметри й проаналізувати їх.

Здібності узагальнення й аналізу матеріалу встановлюються на основі виконання завдань, які вимагають абстрагування від конкретної фрази й переходу

до інтерпретації сенсів, встановлення їхніх пересічень і нового повернення до конкретних фраз.

Гнучкість мислення визначається виконанням завдань на асоціації. Якщо вони мають хаотичний характер, то можна говорити про ригідність мислення.

Інертність мислення та можливість швидко переключатися від одного до іншого перевіряється на основі спеціального розташування завдань. Чергування різних типів завдань може утрудняти їхнє виконання особам з інертними зв'язками минулого досвіду. Такі особи насилу міняють обраний спосіб роботи, не схильні змінювати перебіг своїх думок, перемикаються з одного виду діяльності на іншій. Їхні інтелектуальні процеси малорухливі, темп роботи сповільнений.

Емоційні компоненти мислення виявляються в завданнях, які можуть знижувати показник тесту для респондента. Емоційні респонденти починають посміхатися і звертатися до експериментатора (якщо він є) чи відволікатися на інше замість того, щоб бути спрямованими на об'єкт, тобто завдання.

Швидкість і точність сприйняття, розподіл і концентрація уваги визначаються завданнями, які виявляють здатність в стислі терміни працювати з найрізноманітнішим матеріалом, виділяти основний зміст, зіставляти цифри, знаки тощо.

Знання мови може бути проаналізоване виконанням завдань на вміння користуватися нею (передбачає елементарні знання іноземної мови в межах алфавіту).

Орієнтування встановлюється завдяки аналізу стратегії вибору респондентом завдань для розв'язання. Одні розв'язують всі завдання, інші – лише ті, які для них є легкими. У цьому проявляються і схильності респондентів, оскільки одні обирають спочатку завдання математичні, а інші, користуючись цією ж стратегією, віддають перевагу завданням вербальним.

Просторова уява характеризується розв'язанням чотирьох завдань, що передбачають операції у двовимірному просторі.

Аналіз продуктів діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Приклад комплексного контролю знань і розумінь особливостей навчального середовища та процесу його проєктування (змістовно-процесуальний критерій)

на основі дисциплін циклу професійної та практичної підготовки: «Вступ до спеціальності» (1 курс), «Дидактика» (2 курс), «Педагогічні технології в початковій освіті» (3 курс), «Технології дистанційного навчання» (3 курс), Виробнича практика в початковій школі (4 курс).

I. Ознайомтеся з особливостями освітнього простору в Новій українській школі й оберіть інформацію, яку вважаєте важливою для проєктування навчального середовища учнів початкової школи.

Додаткова інформація: З метою реалізації ідеї інтегрованого навчання Міністерство освіти і науки України розробило рекомендації щодо облаштування нового освітнього простору в Новій українській школі. Рекомендації передбачають 8 навчальних осередків:

- 1) навчально-пізнавальної діяльності (з партами/столами);
- 2) змінні тематичні осередки (дошки/фліп-чарти/стенди для діаграм з ключовими ідеями);
- 3) гри (настільні ігри, інвентар для рухливих ігор);
- 4) художньо-творчої діяльності (полички для зберігання приладдя та стенд для змінної виставки дитячих робіт);
- 5) куточок живої природи для проведення дослідів (пророщування зерна, спостереження та догляд за рослинами, акваріум);
- 6) відпочинку (з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м'яким покриттям);
- 7) дитяча класна бібліотечка;
- 8) осередок вчителя (стіл, стілець, комп'ютер, полиці/ящики, шафи для зберігання дидактичного матеріалу тощо).

II. З'ясуйте, як можна використати додаткову інформацію для створення навчального середовища в початковій школі.

1) Завдання початкової школи полягає в тому, щоб навчити дитину вчитися. Аби навчальна діяльність була успішною, необхідна позитивна мотивація, тому одним із головних завдань є формування пізнавальної мотивації, яка тісно пов'язана зі змістом і способами навчання. Навчальній діяльності необхідно надати особисто значущої мотивації.

2) Навчальна діяльність у початкових класах стимулює, передусім, розвиток психічних процесів безпосереднього пізнання навколишнього світу – відчуттів і сприйняття. Молодші школярі відрізняються гостротою і свіжістю сприйняття, споглядальною допитливістю. Характерною особливістю учнів молодшого шкільного віку є яскраво виражена емоційність сприйняття.

3) В учнів початкових класів інтенсивно формуються прийоми запам'ятовування: від найбільш примітивних (повторення, уважний тривалий розгляд матеріалу) до угруповання й осмислення зв'язків різних частин матеріалу. Молодший шкільний вік є сприятливим (сенситивний) для формування вищих форм довільного запам'ятовування, тому цілеспрямована робота з опанування мнемічної діяльності є в цей період найбільш ефективною. Процес навчання в молодших класах спрямований на активний розвиток словесно-логічного мислення.

4) У зазначений період розвитку учнів молодшого шкільного віку змінюється мислення, зокрема починає розвиватися теоретичне, що призводить до перебудови всіх психічних процесів. Під час шкільного навчання засвоюються й узагальнюються знання й уміння, формуються інтелектуальні операції. Отже, у молодшому шкільному віці відбувається активний інтелектуальний розвиток.

5) Психологічним новоутворенням мислення молодшого школяра є його готовність аналізувати, планувати і рефлексувати конкретні операції та розвиток формальних операціональних структур, інтенсивний творчий розвиток. Це відбувається завдяки тому, що до молодшого шкільного віку в дітей уже накопичився досвід практичних дій, на достатньому рівні вже розвинені сприйняття, пам'ять, мислення, почуття впевненості у своїх силах. Це все допомагає дитині окреслити різноманітні складні цілі, досягнення яких пов'язане з розвитком вольової регуляції поведінки.

6) Певні вікові особливості уваги учнів початкових класів. Діти цього періоду здатні концентрувати увагу, але в них ще переважає мимовільна увага. Довільність пізнавальних процесів виникає на піку вольового зусилля (спеціальної організації себе під впливом вимог). Увага активізується, але ще не стабільно. Утримання уваги можливе завдяки вольовим зусиллям і високій мотивації.

7) Навчальна діяльність сприяє розвитку волі, оскільки завжди вимагає внутрішньої дисципліни. У дитини починає розвиватися здатність до самоорганізації, вона засвоює прийоми планування, підвищуються самоконтроль і самооцінка. Формується здатність зосереджуватися на нецікавих речах.

8) Індивідуально-психологічні особливості. Індивідуальні відмінності між дітьми посилюються, у діяльності та поведінці проявляються темпераментні відмінності. Умови й основна діяльність сприятливі для розвитку таких особистісних якостей, як працьовитість, самостійність, здатність до саморегуляції. Про розвиток здібностей свідчить стійкий інтерес до конкретного виду діяльності, формування пізнавального мотиву. Старі мотиви й інтереси втрачають свою спонукальну силу, виникають нові, пов'язані з навчальною діяльністю.

9) Істотні зміни в цьому віці відбуваються у сфері мислення. Пізнавальна активність дитини молодшого шкільного віку дуже висока. Це виражається в тому, що вона ставить багато запитань, цікавиться всім і прагне змін. Вона вчиться оперувати ними, уявляти ситуації та за необхідності намагається знайти вихід з них. Таке мислення визначають як наочно-образне, воно є основним у цьому віці.

10) Відбувається перебудова в ієрархічній мотиваційній системі – мотивація досягнення стає домінують. У розвитку мотивації навчання молодшого школяра необхідно використовувати мотиви, пов'язані з процесом навчання. За змістом цей інтерес може бути спрямований як на конкретні факти, так і на теоретичні питання змісту знання. Важливо навчити дитину відчувати задоволення від самого процесу аналізу речей і їхнього походження.

11) У процесі навчання відбувається взаємодія дитини не тільки з учителем, а й одне з одним, що також впливає на розвиток навчальної діяльності, пов'язаної з іншими видами діяльності – ігровою та трудовою. Для молодшого школяра гра

дуже важлива, оскільки дозволяє зробити сенс речей більш явним. За допомогою гри дитина наближає до себе сенс цих речей, дає змогу дитині опанувати високі суспільні мотиви поведінки.

III. Як знання про особливості молодшого шкільного віку використати в проєктуванні навчального середовища.

1) Діти 6-12 років, згідно з позицією Е. Еріксона, проявляють здатність до дедукції, організованих ігор, регламентованих занять; інтерес до того, як побудовані предмети та як і для чого їх використовувати.

2) У самосвідомості дитини починає визначатися образ «Я», що свідчить про значення самооцінки в цьому віці та становлення особистісної рефлексії.

3) Молодший шкільний вік сензитивний до становлення тривалої цілеспрямованої, довільно регульованої діяльності (розумової і фізичної), при цьому тривалу фізичну пасивність на уроках діти максимально компенсують на перервах (особливо у віці 8–9 років).

4) Мозок дитини в цьому віці приблизно у два рази інтенсивніше споживає кисень порівняно з мозком дорослої людини. В інших органах також більш інтенсивно відбуваються окислювальні процеси.

5) Через структурно-функціональне дозрівання мозку істотно підвищуються функціональні можливості дитини – сприйняття, увага, пам'ять, мова та мислення.

6) Важливою складовою психо-фізіологічного розвитку молодшого школяра є розвиток довільної регуляції рухів і моторики.

7) У молодшому шкільному віці гнучкість скелета підвищена, хребет продовжує рости, завершується формування його вигинів. Унаслідок гнучкості скелета при неправильній позі дитини на заняттях у школі та вдома розвиваються порушення постави, сколіоз.

8) У дітей 8–10 років найбільш інтенсивною є ігрова активність, яка поєднується з підвищеною руховою активністю. Зростає значення ігор із досягненням відомого результату (спортивні, інтелектуальні ігри).

9) Дітям молодшому шкільного віку необхідне чередування інтелектуальних і фізичних навантажень (вводити найпростіші фізкультхвилинки).

10) Скелетні м'язи в цей період змінюються, забезпечуючи дуже високу рухливість і невтомлюваність (за умови зміни режимів м'язової діяльності). Надмірне фізичне навантаження в молодшому шкільному віці швидко призводить до втомлення.

11) Великі м'язи тіла розвиваються раніше, ніж дрібні, тому школярам цього віку важко виконувати дрібні та точні рухи. Окостеніння фалангів пальців закінчується лише до кінця цього періоду, тому діти швидко втомлюються від письмових робіт, акуратне виконання яких для них важке.

12) У 9-річному віці з'являється програмування руху в часі та просторі, що істотно підвищує точність реакції.

13) У корі головного мозку розвиваються асоціативні зв'язки, збільшуються можливості аналітичної діяльності.

IV. Дайте відповіді на такі запитання:

1. Який принцип лежить в основі роботи з порушенням дисципліни?

2. НОРМА – це методика роботи з порушенням дисципліни.

Н означає _____ О означає _____

Р означає _____ М означає _____

А означає _____

3. Коли вчитель не повинен втручатися?

4. Наведіть приклади ситуацій, коли Ви не маєте втручатися?

5. До чого призводить опосередковане припинення небажаної поведінки?

6. Коли слушно опосередковано припинити небажану поведінку?

7. Як можна припинити небажану поведінку?

8. Наведіть приклади ситуацій, які потребують Вашого безпосереднього втручання?

9. Для чого пропонується розвідати ситуацію?

10. Наведіть приклади ситуацій, коли Ви маєте втрутитися?

11. Що означає моделювання правил?

12. Наведіть приклади ситуацій, коли доречно моделювати правила?

13. Навіщо потрібно відстежувати поведінку учнів?

14. Який метод Ви використовуватимете для відстеження поведінки учнів?

...

**Шкала самооцінки метакогнітивної поведінки за Д. Лакоста
(оцінно-регулятивний критерій)**

Мета: визначення рівня сформованості метакогнітивних стратегій майбутніх учителів початкової школи.

Інструкція: Оцініть мисленнєві стратегії, які Ви використовуєте, за шкалою: 5 – дуже часто; 4 – часто; 3 – іноді; 2 – рідко; 1 – дуже рідко.

1	Стратегічне планування (планування, моніторинг та оцінка діяльності)	5	4	3	2	1
2	Формулювання запитань (свідоме формулювання запитань, що стосуються «пробілів» у тій чи іншій сфері знання)	5	4	3	2	1
3	Свідоме ухвалення рішення (прогнозування ефекту та наслідків кожного варіанта вибору)	5	4	3	2	1
4	Диференційна оцінка (рефлексивна оцінка власних дій за різними критеріями)	5	4	3	2	1
5	Осмислення досягнень (співвіднесення суб'єктивних досягнень з об'єктивним зворотним зв'язком)	5	4	3	2	1
6	Подолання суб'єктивних обмежень (усвідомлення можливостей і наполегливий свідомий пошук способів розв'язання складних завдань)	5	4	3	2	1
7	Перефразування та резюмування отриманої інформації (переосмислення ідей)	5	4	3	2	1
8	Визначення когнітивної поведінки (аналіз використаних когнітивних стратегій та їхньої значущості для розв'язання завдання)	5	4	3	2	1
9	Визначення термінології (формулювання точних визначень первинно розмитих, багатозначних або погано зрозумілих термінів)	5	4	3	2	1
10	Рольові ігри (програвання позиції партнера по спілкуванню/замовника, мисленнєвий діалог з ним)	5	4	3	2	1
11	Ведення щоденника (письмова фіксація власних думок)	5	4	3	2	1
12	Моделювання (побудова мисленнєвих репрезентацій досвіду)	5	4	3	2	1

Результат підраховується як проста сума балів (до 24 балів – низький рівень, 25-50 – середній, 51-74 – достатній, від 75 і вище – високий).

Додаток ДЗ

Діагностика сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища

Тест Медника: діагностика інтелектуального розвитку (особистісний критерій)

Мета: проаналізувати набуття навичок творчого мислення на основі віддалених асоціацій, оцінювання використання творчого конвергентного мислення для розв'язання проблем.

Інструкція: Вам пропонуються три слова, до яких необхідно підібрати лише одне так, щоб з кожним із запропонованих утворювалося словосполучення. Наприклад, для слів «гучна», «правда», «повільно» словом-відповіддю може бути «говорити» (голосно говорити, говорити правду, повільно говорити). Ви також можете змінювати слова граматично і використовувати необхідні прийменники. Постарайтеся, щоб ті образи та асоціації, які спадають Вам на думку, були якомога оригінальнішими та яскравішими. Намагайтеся долати стереотипи та придумати щось нове й оригінальне. Спробуйте дати максимальну кількість відповідей.

№	Вихідні слова	Слово	Словосполучення
1	випадкова гора довгоочікувана		
2	вечірній папір стінний		
3	назад батьківщина шлях		
4	далеко сліпе майбутнє		
5	народна страх світова		
6	гроші квиток вільний		
7	людина погони завод		
8	двері довіра швидко		
9	одне місто коло		
10	потяг купити паперовий		
11	колір заєць цукор		
12	лагідна зморшки казка		

13	дитинство випадок гарний		
14	швидке повітря свіже		
15	співак Америка тонкий		
16	важкий народження врожайний		
17	багато нісенітниці прямо		
18	кривий окуляри гострий		
19	садовий мозок порожній		
20	гість випадково вокзал		

Усі результати вносяться в таблицю, де по вертикалі записуються прізвища студентів, а по горизонталі – усі запропоновані ними відповіді на слова-стимули. Для кожної трійки слів створюється окрема таблиця.

Індекс оригінальності визначається за формулою: $Z = \frac{1}{r}$

де Z – індекс оригінальності кожної відповіді; 1 – номер завдання; r – те, наскільки часто повторюється конкретна відповідь у кожного студента щодо однорідної вибірки. Усі індекси оригінальності відповідей конкретного досліджуваного додано.

$$N_{op} = \frac{\sum Zx}{X},$$

де N_{op} – індекс оригінальності роботи студента; X – загальна кількість відповідей.

Аналіз продуктів діяльності майбутніх учителів початкової школи
Приклад комплексного контролю вмінь і навичок проєктування навчального
середовища з урахуванням варіативності початкової освіти та ресурсного
забезпечення освітнього процесу
(змістовно-процесуальний критерій)

на основі дисциплін циклу професійної та практичної підготовки: «Вступ до спеціальності» (1 курс), «Дидактика» (2 курс), «Педагогічні технології в початковій освіті» (3 курс), «Технології дистанційного навчання» (3 курс), Виробнича практика в початковій школі (4 курс).

I. Дослідити сформованість умінь і навичок з проєктування навчального середовища. Робота над проєктом включає такі етапи:

1) Підготовка (визначення теми і цілей проєкту): обговорити предмет з викладачем і отримати за необхідності додаткову інформацію; визначити цілі проєкту.

2) Планування (визначення джерел інформації, способів збирання та аналізу інформації, представлення результатів, процедур і критеріїв оцінки результатів процесу; розподіл завдань та обов'язків між членами команди): виробити план дій; сформулювати завдання.

3) Дослідження (збирання інформації, розв'язання проміжних завдань): виконати дослідження та розв'язати проміжні завдання.

4) Узагальнення результатів та висновки (аналіз інформації, формулювання висновків): проаналізувати інформацію та сформулювати висновки.

5) Представлення результатів (можливі форми представлення результатів: усний звіт, усний звіт з демонстрацією матеріалів, письмовий звіт): підготувати звіт, узяти участь в обговоренні.

Оцінка результатів і процесу: участь в оцінці шляхом колективного обговорення та самооцінки.

Оцінка результатів проєкту здійснюється на основі сформованості вмінь і навичок з проєктування навчального середовища.

II) Проєктування арт-середовища за такою схемою:

1) Вступ (містить активну уяву-представлення теми – розповідь історії) зі створення сприятливого емоційного клімату, нагадування правил поведінки у групі, фізична розминка та ігри на задану тему, мінібесіди для налаштування дітей на художню діяльність.

2) Образотворча діяльність – об'єднує вираження образів та реакцій із використанням різних художніх матеріалів.

3) Інтеграція (опис почуттів та образів – творча взаємодія з роботою (створення історій, казок тощо) з оповідання чи коментарів учасників про власну образотворчу роботу (іноді групою складається загальна казка: починаючи з одного

твору, вона продовжується, утворюючи загальний сюжет); на цьому етапі заняття учитель може дати власну оцінку роботи, її результатам, поведінці окремих учасників тощо.

4) Додаткові освітні або ігрові види діяльності (вправи, пов'язані з концентрацією уваги, рахунком, письмом тощо). Після заняття діти обов'язково репрезентують свої твори батькам або влаштовують виставку-презентацію.

Основний акцент робиться на підтримці учнів шляхом активізації внутрішніх творчих ресурсів особистості, а також залученні зовнішніх факторів, зокрема відносин дітей одне з одним, з учителем та спеціально організованого середовища.

б) Проєктування розвивального навчального середовища на основі дослідницького методу з використанням цифрових засобів навчання.

1) Конструювання навчальних проблемних завдань, які учні розв'язуватимуть самостійно, але обов'язково під керівництвом учителя, оскільки вони мають навчальний характер (зіставлення нового із раніше вивченим, через певні зміни умови й дослідження впливу змін на розв'язання; завдання на рефлексію власної діяльності та виокремлення орієнтувальної основи дії, створення пам'ятки чи опорної схеми; завдання на опрацювання нової дії; завдання на підведення учнів до узагальнення більш високого рівня);

2) Керівництво самостійною пошуковою діяльністю учнів (створення умов для прояву пізнавальної активності учнів, яка виражається у прагненні до самостійної діяльності).

3) Тема уроку має передбачати різні рівні опанування учнями навчальним матеріалом (здійснюється диференціація за обсягом навчальної інформації відповідно до рівня пізнавальних потреб і можливостей учнів).

4) Застосування планшетів (під час навчання уможливорює вибір темпу діяльності учнів під час їхньої самостійної роботи, сприяє впевненості й задоволенню від виконаного завдання, підвищенню середнього темпу розумового розвитку учнів) і мультимедійної дошки SMART Board (презентація змісту навчання; забезпечення можливості розробки та застосування різноманітних варіантів ігрових навчальних завдань).

II. Оберіть обладнання та запропонуйте його використання на конкретному прикладі. Зазначте переваги та недоліки.

Додаткова інформація: 5 квітня 2018 року в м. Вінниця в рамках розширеної урядової наради «Децентралізація та регіональний розвиток» Міністерство освіти і науки України організувало виставку-презентацію засобів навчання та навчального обладнання для створення освітнього середовища початкових класів Нової української школи.

До презентації було залучено більше 20 українських виробників і постачальників, які представили зразки сучасних учнівських столів і стільців, мультимедійне та комп'ютерне обладнання з інноваційним програмним забезпеченням, різноманітні види дидактичного матеріалу, а також варіанти їхнього об'єднання в навчальні зони (осередки).

При формуванні таких осередків враховувалися ергономічні питання, широке застосування ІТ-технологій та нових мультимедійних засобів навчання. Практично все обладнання, що виставлялося, зроблено вітчизняними виробниками.

1) Шкільні меблі: закриті шафи для зберігання особистих речей дітей (їх можна передбачити у класі, коридорі або рекреації біля класу)



2) Осередок навчально-пізнавальної діяльності з меблями:



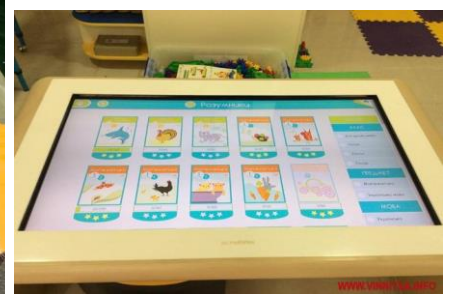


Одномісні регульовані/нерегульовані столи з різною формою стільниці, які можна легко перемістити або скласти разом для групової роботи

3) Осередок художньо-творчої діяльності зі стендом для змінної виставки дитячих робіт і столом-тумбою для роботи та зберігання приладдя:



4) Осередок для гри з килимом та інвентарем для рухливих ігор, різні види конструкторів, інтерактивний стіл:



5) Куточок живої природи для проведення дослідів і спостережень:



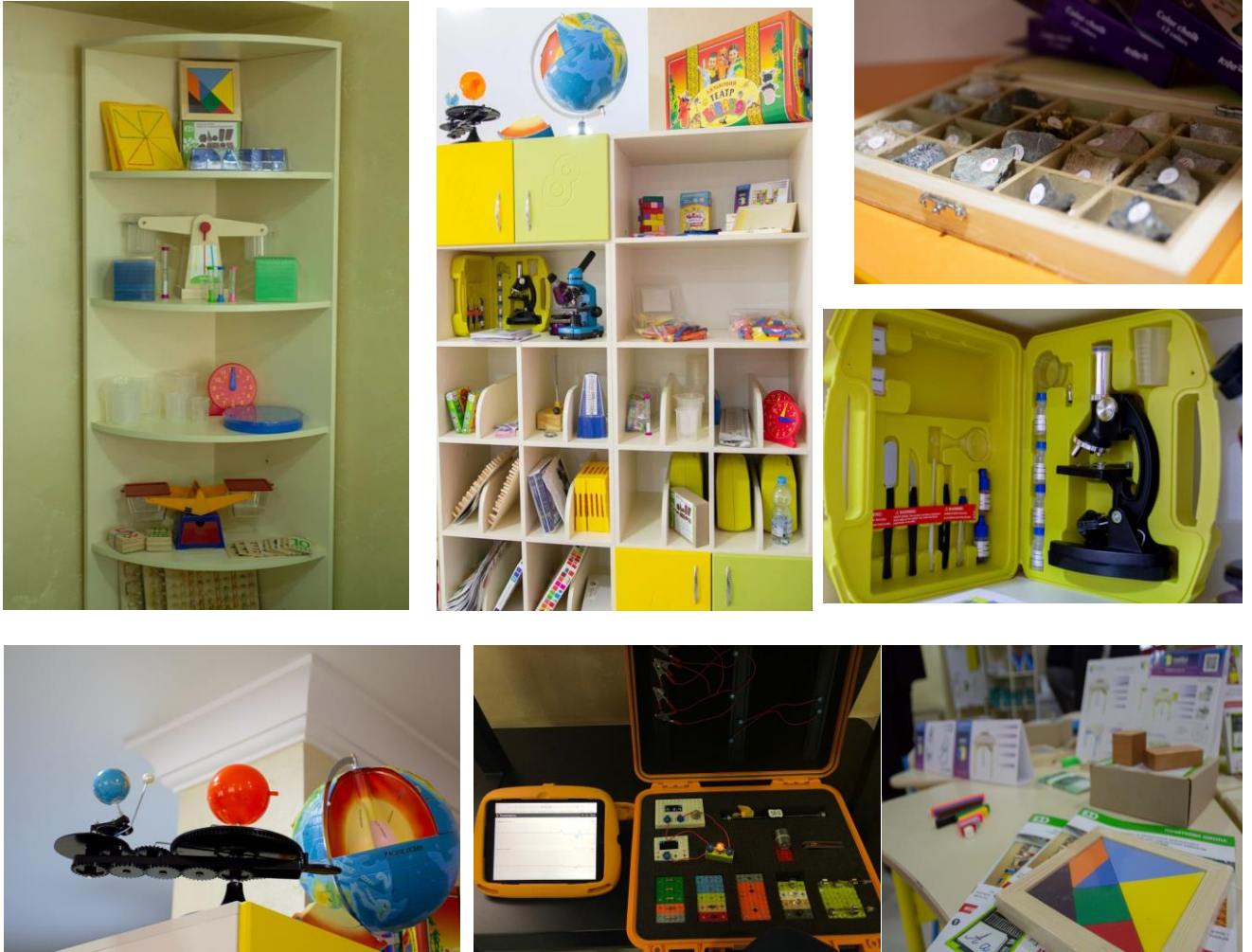
6) Осередок відпочинку з кріслами-пуфами та килимком:



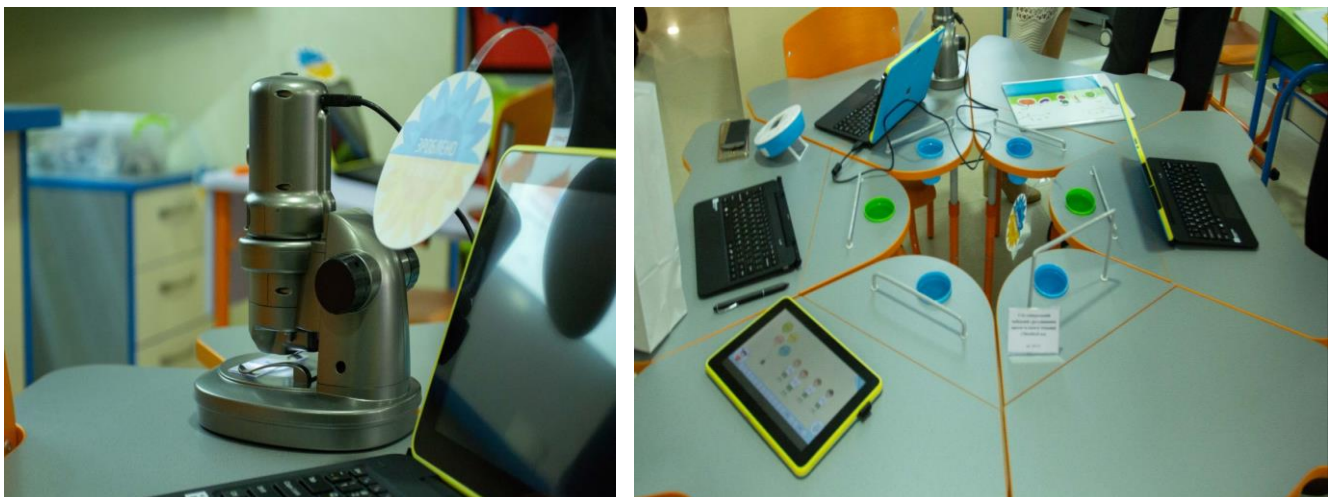
7) Зразки навчальних кабінетів з меблями та комп'ютерним обладнанням:



8) Зразки дидактичного матеріалу та обладнання:



9) Різні види комп'ютерного та мультимедійного обладнання: цифровий мікроскоп, нетбуки 2 в одному, інтерактивна дошка та модуль для зберігання та заряджання пристроїв, цифрова лабораторія, магнітно-маркерна дошка та проєктор із вбудованим інтерактивним модулем





III. Проаналізуйте інформацію щодо створення навчального середовища та оберіть форми організації освітнього процесу, методи та засоби навчання, які допоможуть дотримуватися підходу дослідників.

«Гордон Драйден і Джанет Вос, дослідники світових освітніх практик у своєму бестселері «Unlimited. The new learning revolution and seven keys to unlock it» наводять 7 визначальних ознак ефективного навчання у класі:

- 1) сприятливий стан для навчання, заохочувальна і дружна атмосфера в класі;
- 2) стимулювальний формат досліджень і відкриттів, що залучає всі органи чуття, є розслаблювальним і наповненим веселощами;
- 3) процес, що розвиває навички мислення, включаючи творче, рефлексійне і критичне;
- 4) активація навчального матеріалу, що включає ігри, жарти, розіграші й багато можливостей для практики;
- 5) практика в реальному житті для того, щоб учні мали можливість продемонструвати, що вони «знають»;
- 6) регулярні сесії для перегляду, оцінювання і святкування «успіхів» [97].

Високий рівень: у студентів сформовані вміння та навички з виконання проєктивних дій; вони вміють реалізовувати цілепокладання й ухвалювати рішення в проєктувальній діяльності; досконало володіють різними методами та засобами моделювання, прогнозування, проєктування; демонструють глибину розуміння й усвідомлення цілей проєкту та етапів роботи над ним; повноту висвітлення та логічність викладу матеріалу; нестандартні підходи до розв'язання завдань проєкту; грамотність оформлення інформації; комунікативну культуру; культуру мови під

час презентації результатів проєктувальної діяльності щодо аргументованості основних позицій та логічності доповіді; доповідачі впевнено тримаються перед аудиторією, дотримуються регламенту, утримують увагу аудиторії.

Достатній рівень: студенти володіють більшістю проєктувальних умінь і навичок; вони вміють реалізовувати цілепокладання й ухвалювати рішення в проєктувальній діяльності; володіють більшістю методів і засобів моделювання, прогнозування, проєктування; демонструють розуміння й усвідомлення цілей проєкту та етапів роботи над ним; логічність викладу матеріалу; розв'язують завдання проєкту з елементами творчості; оформлення інформації здійснено з незначними недоліками; під час презентації результатів проєктувальної діяльності логічно аргументують основні позиції; доповідачі впевнено тримаються перед аудиторією, володіють культурою мовлення, дотримуються регламенту, утримують увагу аудиторії з певними недоліками.

Середній рівень: студенти недостатньо володіють проєктувальними вміннями й навичками; вони не завжди точно визначають цілі проєктувальної діяльності та не завжди здатні ухвалити виважене рішення в цій діяльності; не досить досконало володіють різними методами та засобами моделювання, прогнозування, проєктування (припускаються помилок); демонструють недостатнє розуміння й усвідомлення цілей проєкту та етапів роботи над ним; фрагментарне висвітлення матеріалу; переважно нестандартні підходи до розв'язання завдань проєкту; утруднення в узагальненні та оформленні інформації; порушену логіку виступу, неповне представлення результатів роботи, неповну систему аргументації результатів проєктувальної діяльності; доповідачі припускаються мовленнєвих помилок під час виступу, порушують регламент, частково утримують увагу аудиторії.

Низький рівень: студенти слабо володіють більшістю проєктувальних умінь і навичок; вони не можуть визначити цілі проєктувальної діяльності та не здатні ухвалити виважені рішення в цій діяльності; студенти не володіють різними методами та засобами моделювання, прогнозування, проєктування; демонструють дезорієнтацію в розумінні та усвідомленні цілей проєкту та етапів роботи над ним;

відсутність логіки у викладенні матеріалу; стандартність у підходах до розв'язання завдань проєкту; грубі помилки в оформленні інформації, повне порушення логіки під час презентації результатів проєктувальної діяльності; доповідачі губляться перед аудиторією, демонструють бідність мовлення, порушують регламент, не можуть утримати увагу аудиторії.

Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (оцінно-регулятивний критерій)

Мета: визначити рівень розвитку рефлексивності майбутніх учителів початкової школи.

Додаткова інформація: Методика спрямована на визначення рівня розвитку метакогнітивних функцій та ступеня супроводження діяльності. Рефлексивність, як протилежність імпульсивності, характеризує людей, які, перш ніж діяти, внутрішньо переглядають всі гіпотези, відкидаючи ті з них, які здаються їм неймовірними, ухвалюють рішення обдуманно, виважено, враховуючи різні варіанти розв'язання «завдання».

Інструкція: Дайте, будь ласка, відповіді на твердження опитувальника. У бланку відповідей оберіть той варіант, який відповідає Вашому варіанту відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше невірно; 4 – не знаю; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – стовідсотково вірно. Не замислюйтесь довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних чи неправильних відповідей бути не може.

1. Коли я читаю гарну книжку, завжди потім довго думаю про неї, мені кортить її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптово про щось запитують, я можу відповісти перше, що стало на думку.
3. Перш ніж взяти телефонну слухавку, щоб подзвонити у справі, я здебільшого подумки планую розмову.
4. Коли я припускаюся помилки, то довго потім не можу відволіктися від думок про неї.

5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптово згадати, що спричинило низку думок.
6. Коли я починаю виконувати складне завдання, намагаюся не замислюватися над майбутніми труднощами.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають вторинне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявити собі процес роботи, яку я починаю виконувати.
11. Мені було б складно написати діловий лист, якби я наперед не склав план.
12. Я волію діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я доволі легко увалюю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, якщо я щось замислив, то подумки аналізую свої плани, уточнюю деталі, аналізую всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Вважаю, що в більшості ситуацій потрібно діяти швидко, згідно з першою думкою, яка спала на розум.
17. Іноді я ухвалюю необмірковані рішення.
18. Коли я закінчую розмову, то іноді продовжую її подумки, знаходжу нові аргументи на захист власної думки.
19. У ситуації конфлікту в пошуку винних я передусім починаю з себе.
20. Перш ніж ухвалити рішення, я завжди намагаюся все обміркувати та зважити.
21. У мене іноді виникають конфлікти тому, що я не можу передбачити, якої поведінки від мене очікують інші.
22. Буває, що коли я обмірковую розмову з іншою людиною, подумки немов веду з нею розмову.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки та почуття викликають в інших мої слова та вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншому, я обов'язково подумаю, як це краще зробити, щоб не образити його.

25. Коли я розв'язую складне завдання, думаю про нього навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з ким-небудь сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

27. Рідко буває так, що я жалкую про те, що сказав.

№	абсолютно невірно	невірно	скоріше невірно	не знаю	скоріше вірно	вірно	стовідсотково вірно
1							
2							
3							
...							

Опрацювання результатів: З цих 27 тверджень 15 є прямими (номери запитань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25), решта 12 – зворотні, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового бала обраховуються в прямих запитаннях цифри, що відповідають відповідям випробовуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей. Тобто $1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1$.

Результат підраховується як проста сума балів з максимальною 189 (до 114 – низький рівень, 115 – 139 – середній рівень, від 140 – високий рівень).

Додаток Д4

Діагностика сформованості емоційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища

Методика на визначення рівня емоційного інтелекту за Н. Холлом [240] (особистісний критерій)

Мета: визначити рівень емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи.

Додаткова інформація: Емоційний інтелект (EI) (англ. Emotional intelligence) – група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій і емоцій тих, хто оточує. Люди з високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміють свої емоції та почуття інших людей, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їхня поведінка більш адаптивна і вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з тими, хто оточує.

Інструкція: нижче Вам будуть запропоновані висловлювання, які так чи інакше відображають різні сфери Вашого життя. Будь ласка, позначте зірочкою або будь-яким іншим знаком той рядок з відповідним балом праворуч, який найбільше відображає ступінь Вашої згоди з висловлюванням.

Позначення балів:

Повністю не погоджуюся (-3 бали).

В основному не погоджуюся (-2 бали).

Частково не погоджуюся (-1 бал).

Частково погоджуюся (+1 бал).

В основному погоджуюся (+2 бали).

Повністю погоджуюся (+3 бали).

№	Висловлення	Бал (ступеня погодження)					
		-3	-2	-1	+1	+2	+3
1	Для мене негативні та позитивні емоції є джерелом знання про те, як вчинити в житті						
2	Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити в моєму житті						
3	Я спокійний, коли відчуваю тиск збоку						
4	Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів						
5	Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя						
6	Коли необхідно, я можу викликати в себе широкий спектр позитивних емоцій, зокрема, веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор						
7	Я стежу за тим, як я почуваюся						
8	Після того, як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями						
9	Я здатний вислуховувати проблеми інших людей						
10	Я не зациклююсь на негативних емоціях						
11	Я чутливий до емоційних потреб інших						
12	Я можу діяти заспокоїливо на інших людей						
13	Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди						
14	Я намагаюся підходити творчо до життєвих проблем						
15	Я адекватно реагую на настрої, спонукання й бажання інших людей						
16	Я можу легко входити в стан спокою, готовності й зосередженості						
17	Коли дозволяє час, я звертаюсь до своїх негативних почуттів і розбираюсь, у чому проблема						
18	Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення						
19	Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «гарної форми».						
20	Я добре розумію емоції інших людей, навіть						

	якщо вони не виражені відкрито.						
21	Я добре можу розпізнавати емоції за виразом обличчя.						
22	Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти						
23	Я добре розпізнаю знаки в спілкуванні, які вказують на те, чого потребують інші						
24	Люди вважають мене знавцем переживань інших людей						
25	Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще керують своїм життям						
26	Я здатний покращити настрій інших людей						
27	Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми						
28	Я добре налаштовуюся на емоції інших людей						
29	Я допомагаю іншим використовувати їхні спонукання для досягнення особистих цілей						
30	Я можу легко відключитися від переживання неприємностей						

Шкали методики Н. Холла:

Шкали	Бали
Шкала «Емоційної обізнаності»	
Шкала «Управління своїми емоціями»	
Шкала «Самотивації»	
Шкала «Емпатії»	
Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей»	
Інтегративний рівень:	

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знаку визначається за такими кількісними показниками:

70 і більше – високий; 40-69 – середній; 39 і менше – низький.

Ключ до методики Н. Холла на емоційний інтелект.

Рівні парціального емоційного інтелекту відповідно до знака результатів: 14 і більше – високий; 8-13 – середній; 7 і менше – низький.

Шкала «Емоційна обізнаність» – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «Управління своїми емоціями» – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала «Самотивація» – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала «Емпатія» – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» – пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Підрахунок результатів. За кожною шкалою вираховується сума балів з урахуванням знака відповіді (+ або -). Чим більше плюсова сума балів, тим більше виражено цей емоційний прояв.

Аналіз продуктів діяльності майбутніх учителів початкової школи

Приклад завдань на виявлення емоційно-вольового стану та його регуляції (змістовно-процесуальний критерій)

I. Вивільнення емоційно-вольових можливостей (самовладання, витримку, терпіння, наполегливість, рішучість, сміливість, критичність) та їхня корекція в контексті проєктних дій.

Додаткова інформація: Класифікація вольових якостей особистості: первинні (базальні) – сила волі, енергійність, наполегливість, витримка, сміливість тощо; вторинні (характерологічні) – хоробрість, рішучість, упевненість у собі, самовладання та ін.; третинні (морально-ціннісні) – відповідальність, принциповість, обов'язковість, ініціативність, діловитість та ін.

Після розв'язання навчальних завдань проєктної діяльності оцініть свій стан.

№	Емоційно-вольові можливості	1	2	3	4	5
1	Самовладання – уміння контролювати чуттєвий бік своєї психіки й управляти своєю поведінкою процесі розв'язання свідомо визначених завдань					
2	Витримка – уміння гальмувати дії, почуття, думки, які заважають здійсненню ухваленого рішення					
3	Терпіння – впевнене та спокійне очікування, бажання робити все можливе, щоб зберегти позитивний настрій					

4	Рішучість – уміння хвалювати й застосовувати швидкі й обгрунтовані рішення					
5	Сміливість – уміння подолати страх та йти на виправданий ризик заради досягнення мети					
6	Критичність – система суджень, яка дозволяє аналізувати інформацію так, щоб на її підставі ухвалювати раціональні рішення					
					

II. Сприяння мобілізації сил під час проєктувальної діяльності.

Додаткова інформація: вольове зусилля – це стан емоційного напруження, який мобілізує внутрішні ресурси людини (пам'ять, мислення, уяву тощо) і створює допоміжні мотиви до дії.

Після виконання квазіпрофесійних завдань проєктної діяльності оцініть свій стан.

№	Вольові зусилля	1	2	3	4	5
1	М'язова напруга					
2	Подолання втоми й почуття втоми					
3	Напруга уваги					
4	Подолання почуття страху					
5	Дотримання виокремленого часу					
	...					

III. Підвищення відповідальності за ухвалення професійних рішень щодо створення навчального середовища здобувачів початкової освіти.

Здійснюється групова діяльність з розробки навчального заняття. Кожна група має діяти згідно з такими етапами:

- 1) висунення ідеї з розробки заняття (обирається й обгрунтовується технологія навчання, найбільш ефективна ідея для обраної теми);
- 2) проєктування та конструювання заняття;
- 3) представлення проєкту заняття.

Здійснюється методичний аналіз розроблених проєктів заняття, що сприяє оцінюванню власної відповідальності за результат.

**Методика дослідження вольової саморегуляції за Є. Ейдманом [191]
(оцінно-регулятивний критерій)**

Мета: визначити рівень розвитку вольової саморегуляції майбутніх учителів початкової школи.

Додаткова інформація: Під рівнем вольової саморегуляції розуміється міра оволодіння власною поведінкою в різних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, станами і спонуканнями. Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути схарактеризований в цілому й окремо за такими властивостями характеру, як наполегливість і самовладання.

Інструкція: Вам пропонується тест із 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне й вирішіть, правильно чи неправильно воно сформульовано стосовно Вас. Якщо правильно, то в аркуші для відповідей напроти номера цього твердження поставте знак «плюс» (+), якщо неправильно – «мінус» (-).

Тест:

1. Якщо щось не вдається, у мене нерідко виникає бажання кинути цю справу.
2. Я не відмовляюся від своїх планів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними і приємною компанією.
3. За необхідності мені неважко стримати спалах гніву.
4. Зазвичай я зберігаю спокій в очікуванні приятеля, який спізнюється.
5. Мене важко відволікти від розпочатої роботи.
6. Мене сильно вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваючи, навіть якщо не терпиться йому заперечити.
8. Я завжди «гну» свою лінію.
9. Якщо треба, я можу не спати ніч (наприклад, робота, чергування) і весь наступний день бути в «хорошій формі».
10. Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.
11. Я вважаю себе терпимою людиною.

12. Мене не просто змусити холоднокрівно спостерігати за приголомшливим видовищем.

13. Мені рідко вдається змусити себе продовжувати роботу після серії образливих невдач.

14. Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховувати свою неприязнь.

15. За необхідності я можу займатися своєю справою в незручній і невідповідній обстановці.

16. Мені сильно ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно будь-що зробити до певного терміну.

17. Вважаю себе рішучою людиною.

18. З фізичною втомою я справляюся легше, ніж інші.

19. Краще зачекати на ліфт, який щойно відправився, ніж підніматися сходами.

20. Зіпсувати мені настрій нелегко.

21. Іноді якась дрібниця оволодіває моїми думками, не дає спокою, і я ніяк не можу від неї звільнитися.

22. Мені важче зосередитися на завданні або роботі, ніж іншим.

23. Переспорити мене важко.

24. Я завжди прагну довести розпочату справу до кінця.

25. Мене легко відволікти від справ.

26. Я помічаю іноді, що намагаюся домогтися свого всупереч об'єктивним обставинам.

27. Люди часом заздять моєму терпінню й ретельності.

28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.

29. Я помічаю, що під час монотонної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це часом призводить до погіршення результатів.

30. Мене зазвичай сильно дратує, коли «перед носом» зачиняються двері транспорту, який від'їжджає, або ліфта.

Обробка результатів: Мета обробки результатів – визначення величин індексів вольової саморегуляції згідно з пунктами загальної шкали (В) та індексів згідно з субшкалами «наполегливість» (Н) і «самовладання» (С). Кожен індекс – це сума балів, отримана при підрахунку збігів відповідей опитуваного з ключем загальної шкали або субшкали. В опитувальнику 6 маскувальних тверджень, тому загальний сумарний бал за шкалою «В» повинен бути в діапазоні від 0 до 24, за субшкалою «наполегливість» – від 0 до 16 і за субшкалою «самовладання» – від 0 до 13.

Ключ для підрахунку індексів вольової саморегуляції:

Загальна шкала (В): 1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 7+, 9+, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+, 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-.

Наполегливість (Н): 1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10-, 11+, 13-, 16-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27+. Самовладання

(С): 3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-.

Аналіз результатів: Рівні вольової саморегуляції визначаються у зіставленні з середніми значеннями кожної зі шкал. Якщо вони складають більше половини максимально можливої суми збігів, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості або самовладання. Для шкали «В» ця величина дорівнює 12, для шкали «Н» – 8, для шкали «С» – 6. Високий бал за шкалою «В» характерний для осіб емоційно зрілих, активних, незалежних, самостійних. Їх відрізняє спокій, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власного обов'язку. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, систематично реалізують наміри, уміють розподіляти зусилля й здатні контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю. У граничних випадках у них можливо наростання внутрішньої напруженості, пов'язаної з прагненням проконтролювати кожен нюанс власної поведінки і тривогою з приводу найменшої його спонтанності. Низький бал спостерігається у людей чутливих, емоційно нестійких, ранимих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності, як правило, знижений. Їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути

пов'язано як з незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, не підкріпленою здатністю до рефлексії та самоконтролю.

Субшкала «наполегливість» характеризує силу намірів людини – її прагнення до завершення розпочатої справи. На позитивному полюсі – діяльні, працездатні люди, які активно прагнуть до виконання запланованого, їх мобілізують перепони на шляху до мети, але відволікають альтернативи і спокуси, головна їхня цінність – розпочати справу. Таким людям властива повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядкувати їм свою поведінку. У крайньому вираженні можлива втрата гнучкості поведінки. Низькі значення за цією шкалою свідчать про підвищений рівень невпевненості, імпульсивності, які можуть призводити до непослідовної поведінки. Знижений фон активності і працездатності, як правило, компенсується підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, тенденцією до вільної трактування норм.

Субшкала «самовладання» відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал за субшкалою набирають люди емоційно стійкі, які добре володіють собою в різних ситуаціях. Властиві їм внутрішній спокій, упевненість у собі, вони не мають страху перед невідомим, підвищують готовність до сприйняття нового, несподіваного і, як правило, це поєднується зі свободою поглядів, тенденцією до новаторства й радикалізму. Водночас прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призводити до підвищення внутрішньої напруженості, переважання постійної заклопотаності і стомлюваності. На іншому полюсі цієї субшкали – спонтанність і імпульсивність у поєднанні з уразливістю й перевагою традиційних поглядів відмежовують від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному фону настрою. Високі рівні розвитку вольової саморегуляції можуть бути пов'язані з проблемами в організації життєдіяльності та стосунках з людьми. Часто вони відображають появу дезадаптивних рис і форм поведінки. На відміну від них, низькі рівні наполегливості та самовладання виконують компенсаторні функції, але також свідчать про порушення в розвитку властивостей особистості та її вмінні будувати відносини з іншими людьми й адекватно реагувати на ті чи інші ситуації.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
 E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68
 Код згідно з ЄДРПОУ 02125220

17.08.2023 № 64-01/281

На № _____ від

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 ОЛЕКСЕНКО Каріни Борисівни
**«Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування
 навчального середовища»**

поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Результати дисертаційного дослідження ОЛЕКСЕНКО К. Б. були апробовані впродовж 2019–2023 рр. на базі кафедри початкової освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету в процесі підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю 013 Початкова освіта першого (бакалаврський) рівня вищої освіти.

Упроваджено структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища, зокрема, було застосовано оновлений зміст практико-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки («Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Педагогічні технології в початковій освіті», «Технології дистанційного навчання», виробничої практики) на основі запропонованої системи завдань проектної діяльності.

Проведена апробація результатів дисертаційної роботи ОЛЕКСЕНКО К. Б. підтвердила актуальність, новизну, її вагоме теоретичне та практичне значення у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри початкової освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 1 від 28.08.2023 р.).

Проректорка з наукової роботи БДПУ,
 докторка технічних наук, професорка

Яна СИЧКОВА



Декан факультету психолого-педагогічної
 освіти та мистецтв,
 докторка педагогічних наук, професорка

Людмила КОВАЛЬ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 24-85-44
 E-mail: mails@cuspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125415

21 вересня 2023 р. № 54-н
 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ОЛЕКСЕНКО Каріни Борисівни
«Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до
проектування навчального середовища»
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

В освітньому процесі Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, на факультеті педагогіки, психології та мистецтв в 2019-2023 рр. упроваджені матеріали дисертаційного дослідження ОЛЕКСЕНКО Каріни Борисівни «Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища» – структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища, оновлений зміст практично-орієнтованої складової дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на основі запропонованої системи завдань проектної діяльності (навчальні, квазіпрофесійні, навчально-професійні).

В ході апробації структурно-функціональної моделі та оновленого змісту практично-орієнтованої складової циклу дисциплін професійної та практичної відбулися якісні зміни у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, що дає підстави зробити висновок про її високу ефективність.

Довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження обговорено та схвалено на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол №1 від 3 вересня 2023 року).

Проректор з наукової роботи

Лілія КЛОЧЕК





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

Юридична адреса: вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312,
Фактична адреса: вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, Запорізька область, Україна, 69000,
тел. (061) 286-23-60, (096) 21-61-372 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

29 СЕР 2023

№ 01-15/395

На № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ОЛЕКСЕНКО Каріни Борисівни
«Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до
проектування навчального середовища»**
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Результати дисертаційного дослідження ОЛЕКСЕНКО Каріни Борисівни «Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища» було впроваджено в освітній процес Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького впродовж 2019-2023 рр., як-то:

- 1) використання методичних розробок на основі системи завдань проектної діяльності для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта до циклу дисциплін професійної та практичної підготовки;
- 2) представлення в ході впровадження теоретичних положень і фактичного матеріалу, який є інноваційним доповненням змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища;
- 3) використання матеріалів дисертаційного дослідження для розробки тематики науково-дослідних робіт.

Таким чином, можна вважати, що основні результати дисертаційного дослідження ОЛЕКСЕНКО Каріни Борисівни «Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища» можуть бути використані в освітньому процесі закладів вищої

освіти з метою формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища.

Довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження обговорена та схвалена на засіданні кафедри початкової і спеціальної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 1 від 29.08.2023 р.).

Ректор



Наталя ФАЛЬКО



**УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Телефон: 234-11-08

E-mail: rector@npu.edu.ua; код ЄДРПОУ 02125295

13.01.2023р. № 193/1

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ОЛЕКСЕНКО Каріни Борисівни

**«Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до
проектування навчального середовища»**

поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Результати дисертаційного дослідження ОЛЕКСЕНКО Каріни Борисівни використовувались у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальності 013 Початкова освіта педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Зокрема, практичне застосування мали такі теоретичні та практичні результати: структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища та оновлений зміст практично-орієнтованої складової циклу дисциплін професійної та практичної підготовки на основі запропонованої системи завдань проектної діяльності.

Упровадження структурно-функціональної моделі та оновленого змісту практично-орієнтованої складової циклу дисциплін професійної та практичної підготовки значно підвищує якість підготовки майбутніх учителів початкової школи до проектування навчального середовища.

Результати педагогічного дослідження ОЛЕКСЕНКО Каріни Борисівни мають теоретичну та практичну значущість для подальшого розвитку теорії і методики початкової освіти, відповідають потребам Нової української школи та сучасним тенденціям європейського освітнього простору.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження обговорено та схвалено на засіданні кафедри початкової освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 6 від 12 січня 2023 року).

Проректор з наукової роботи



Григорій ТОРБІН