

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Колективна монографія

2020

Присвячується 60-річчю факультету, де готують першого вчителя

Рецензенти:

БІДА Олена – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка катедри педагогіки та психології Закарпатського університету ім. Ференца Ракоці ІІ;

КОМАР Ольга – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка катедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

ПРИМА Раїса – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка катедри теорії та методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради Бердянського державного педагогічного університету (протокол №7 від 27 лютого 2020 р.)

ПЗ2

Підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти: колективна монографія / за заг. ред.: проф. Людмила КОВАЛЬ, Алла КРАМАРЕНКО. – Мелітополь, 2020. – 369 с.

Авторський колектив:

КОВАЛЬ Людмила – докторка педагогічних наук, професорка катедри початкової освіти, деканка факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ;

КРАМАРЕНКО Алла – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка катедри початкової освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ;

МАЛИЦЬКА Олена – кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри початкової освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ;

ПОПОВА Лариса – кандидатка філологічних наук, доцентка катедри початкової освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ;

ПОПОВА Ольга – кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри початкової освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ;

СТЕПАНЮК Катерина – кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри початкової освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ;

ЧЕМОНИНА Лада – кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри початкової освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ;

НІКОНЕНКО Тетяна – кандидатка педагогічних наук, старша викладачка катедри початкової освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ;

НЕСТЕРЕНКО Марина – кандидатка педагогічних наук, старша викладачка катедри початкової освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ.

ISBN

Пропонована наукова праця містить узагальнені результати досліджень колективу науковців катедри початкової освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету в галузі підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти.

Колективна монографія розрахована на науковців, викладачів, аспірантів, студентів ЗВО, педагогічних працівників, усіх, хто цікавиться дослідженнями в царині підготовки майбутніх фахівців початкової освіти.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	8
РОЗДІЛ 1 ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ – ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМОК РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ.....	
1.1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (д. пед. наук, проф. Людмила КОВАЛЬ)	
1.1.1 Проблема підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання в психолого-педагогічній літературі.....	11
1.1.2 Педагогічні умови ефективної підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.....	29
1.2 ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (канд. пед. наук, ст. викл. Тетяна НІКОНЕНКО)	
1.2.1 Модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.....	55
1.2.2 Дослідно-експериментальна перевірка ефективності моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання	72
1.3 МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНО- ПРОЄКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (канд. пед. наук, доц. Катерина СТЕПАНЮК)	
1.3.1 Структура технологічно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти.....	118
1.3.2 Наукове забезпечення процесу технологічної підготовки магістрів початкової освіти	126
1.3.3 Проектне навчання як засіб розвитку технологічно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти.....	130
1.3.4 Зміст технологічної підготовки майбутніх магістрів початкової	

освіти.....	145
-------------	-----

РОЗДІЛ 2 ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

2.1 ПРИРОДНИЧА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА (д. пед. наук, проф. Алла КРАМАРЕНКО).....

2.1.1 Ідеї освіти як основні орієнтири підвищення якості процесу формування еколого орієнтованого фахівця початкової школи.....	163
---	-----

2.1.2 Природнича підготовка майбутніх учителів у контексті стандартизації початкової освіти.....	168
--	-----

2.1.3 Методична скарбничка природничої підготовки майбутніх фахівців початкової освіти	174
--	-----

2.1.4 Шляхи формування еколого значущої рефлексії майбутніх учителів початкової школи засобами ноосферної освіти.....	185
---	-----

2.1.5 Управління еколого орієнтованою активністю молодших школярів за допомогою оцінки поведінки: психолого-педагогічний аспект.....	189
--	-----

2.2 ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ (канд. пед. наук, доц. Лада ЧЕМОНИНА)

2.2.1 Теоретичні засади реалізації наступності і перспективності у навчанні української мови в 1–4 класах.....	207
--	-----

2.2.2 Зміст і структура готовності майбутніх учителів початкової школи до здійснення безперервної мовної освіти молодших школярів.....	227
--	-----

2.2.3 Процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення безперервної мовної освіти: шляхи підвищення якості.....	233
--	-----

2.3 ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (канд. філол. наук, доц. Лариса ПОПОВА,
канд. пед. наук, доц. Ольга ПОПОВА)

2.3.1 Теоретичний аспект лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.....248

2.3.2 Формування лексикографічної компетентності як складника лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.....256

2.4 ХУДОЖНЬО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
(канд. пед. наук, доц. Олена МАЛИЦЬКА, ст. викл. Ольга КАЧЕРОВА)

2.4.1 Система сучасних методологічних підходів як фактор оптимізації художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи272

2.4.2 Гуманітаризація художньої освіти як засіб підвищення якості художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи.....275

2.4.3 Педагогічний потенціал творчої діяльності в процесі художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів278

2.4.4 Особливості художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи.....287

2.4.5 Педагогічні умови оптимізації художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО.....293

2.5 ПРОЄКТУВАЛЬНО-МОДЕЛЮВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

(д-р пед. наук, проф. Людмила КОВАЛЬ,

канд. пед. наук, ст. викл. Марина НЕСТЕРЕНКО)

2.5.1 Сутність проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....306

2.5.2 Діагностика рівнів сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....317

2.5.3 Педагогічні умови підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в сучасній початковій школі.....319

2.5.4 Зміст і методика формування проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....324

ПЕРЕДМОВА

Якість вищої освіти є пріоритетом сьогодення та передумовою національної безпеки України. На забезпечення якості вищої освіти спрямовують матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства й держави. Висока якість вищої освіти передбачає взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії і практики. Якість вищої освіти – це багатовимірне поняття, яке охоплює усі сторони діяльності ЗВО: навчальні та академічні програми, освітню й дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчальну базу і ресурси. У широкому розумінні якість вищої освіти розглядають як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти; у вузькому – як перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання.

Перед вітчизняними закладами вищої освіти поставлено завдання підготувати майбутніх учителів початкової школи до реалізації у подальшій професійній діяльності нового змісту освіти на пріоритетах якості (Закон України «Про освіту» (2017), Концепція Нової української школи (2017), Державний стандарт початкової освіти (2018) та ін.).

Нова українська школа ставить перед закладами вищої освіти багато питань, які потребують негайного вирішення і разом з тим реформування процесу навчання студентів як майбутніх фахівців. Оскільки зміни почались з початкової освіти, тому, не менш важливим сьогодні стоїть питання підготовки майбутніх учителів початкової школи, здатних якісно та ефективно реалізовувати завдання, визначені Державним стандартом початкової освіти. В умовах сучасних змін в сфері освіти саме якісна підготовка майбутнього фахівця початкової ланки освіти потребує посиленої уваги, оскільки на практиці здійснюється навчання молодших школярів за відповідними держстандартами (2011, 2018).

Видання монографії «Підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи» пов'язане, насамперед, із пошуком нових підходів до вирішення завдань саме такої успішної підготовки в контексті зазначеного підходу.

Якісно новий етап розвитку чотирирічної початкової школи в Україні пов'язується з її функціонуванням в умовах варіативності й визначається подоланням одноманітності змісту, форм і методів навчання. Варіативний характер існування початкової освіти має й надалі зберігатися та постійно поширюватися, що, безумовно, слід урахувати у процесі професійної педагогічної підготовки, оскільки такий підхід забезпечує практико-орієнтований характер навчання майбутніх учителів початкової школи.

Отже, підготовка майбутніх фахівців в умовах модернізації професійної освіти спрямовується на підвищення її якості та пов'язується зі своєчасним і відповідним реагуванням на інноваційні процеси, що відбуваються в початковій школі.

Автори монографії, викладачі катедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету, узагальнюють багаторічні наукові напрацювання в галузі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти в контексті підвищення якості зазначеної готовності.

Досліджувану проблему розкрито та структуровано за двома розділами. Так, у першому розділі професорка Людмила Коваль знайомить читачів із теоретико-методичними засадами контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. Поділяючи думки наукового керівника, старша викладачка Тетяна Ніконенко висвітлює питання застосування технології контекстного навчання під час підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти. А доцентка Катерина Степанюк розкриває методичний аспект формування технологічно-проектувальних умінь вищевказаних здобувачів.

У другому розділі розглядається проблема підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи як чинник модернізації змісту освітнього

процесу. Зокрема, професоркою Аллою Крамаренко розкрито питання природничої підготовки майбутніх фахівців початкової освіти в умовах сталого розвитку суспільства. Аспект їх готовності до здійснення безперервної мовної освіти молодших школярів висвітлено доценткою Ладодою Чемоніною, а організаційно-методичні засади лінгводидактичної підготовки вказаних фахівців розкрито доцентками Ларисою Поповою та Ольгою Поповою.

В контексті нововведень Нової української школи, зокрема впровадження курсу «Мистецтво», доценткою Оленою Малицькою розглянуто питання художньо орієнтованої підготовки майбутніх здобувачів вищої освіти першого рівня.

Проектувально-моделювальна компетентність як показник якості професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти досить ґрунтовно висвітлена професоркою Людмилою Коваль та її аспіранткою Мариною Нестеренко.

Напрями досліджень комплексної теми катедри початкової освіти «Підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи» та ідея створення монографії належить докторці педагогічних наук, професорці катедри початкової освіти Людмилі Коваль, результати практичного впровадження узагальнено завідувачкою катедри початкової освіти, докторкою педагогічних наук, професоркою Аллою Крамаренко.

Позитивні організаційні передумови, що сприяли виходу монографії у світ, заклали – ректор Бердянського державного педагогічного університету, доктор педагогічних наук, професор Ігор Богданов та проректорка з наукової роботи, кандидатка філологічних наук, доцентка Вікторія Ліпич, за що їм велика подяка.

Також колектив авторів висловлює щирі подяку шановним рецензенткам, докторкам педагогічних наук, професоркам Олені Біді, Ользі Комар, Раїсі Прімі – визнаним фахівцям у галузі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи за слушні поради, цінні зауваження та критичні оцінки, що

сприяли «народженню» цієї наукової праці.

Пропонована колективна монографія узагальнює багаторічний науковий пошук у галузі підготовки фахівців початкової освіти, є відповіддю на духовні запити нашого сьогодення, потреби життя та вищої педагогічної школи. Ця книга структурована відповідно до магістрального напрямку вищої освіти України, що передбачає підготовку вчительських кадрів, здатних здійснювати модернізацію освітнього простору в умовах сучасних запитів НУШ.

РОЗДІЛ 1 ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ – ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМОК РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

1.1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (д.пед.наук, проф. Людмила КОВАЛЬ)

1.1.1 Проблема підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання в психолого-педагогічній літературі

Інтеграція України в єдиний європейський освітній простір орієнтує на якісно новий рівень професійної підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти. Актуальними стають завдання, пов'язані зі «всебічним розвитком людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей» [37]. У Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що «освітній процес у закладах вищої освіти – це інтелектуальна, творча діяльність, що реалізується через систему впровадження сучасних технологій, які мають бути спрямовані на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей студентів» [36].

У Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року серед іншого зазначається, що головними завданнями реформування вищої освіти є така її організація, яка на основі застосування новітніх наукових досягнень дозволить здійснювати підготовку до професійної діяльності на високому фаховому рівні [48].

Метою Концепції педагогічної освіти є випереджаюча її модернізація для

створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації та забезпечення умов для становлення і професійного та особистісного розвитку педагогів, які стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [70; 64].

Усі здобувачі освіти мають отримати доступ до найсучасніших знань, які можуть бути опановані ними на відповідних освітніх рівнях, та за допомогою нових освітніх технологій [70].

Отже, нормативно-правові документи засвідчують об'єктивну необхідність оновлення вищої освіти, зокрема активне впровадження інноваційних технологій навчання в освітній процес закладів вищої освіти з метою формування професійної компетентності майбутніх фахівців відповідно до європейських стандартів якості освіти.

Для нашого дослідження важливо з'ясувати поняття «технологія контекстного навчання», сутність якого неможливо пояснити без трактування таких дефініцій, як «педагогічна технологія», «технологія навчання», «навчальна технологія» зокрема та «технологія» загалом. Усе це дозволить усвідомити значущість застосування в процесі підготовки магістрів початкової освіти технології контекстного навчання як мета-технології їх професійної діяльності, а також сформулювати базове поняття – підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Технологія в педагогічних дослідженнях має різні визначення. Виходячи з етимології (з грец. *techne* – мистецтво, майстерність, уміння і *logos* – слово, учіння) та проаналізувавши різні словники, з'ясували, що це: а) сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів, надання послуг; процеси, що супроводять ці види робіт [80, с. 573]; б) практичне застосування знань і використання методів у виробничій діяльності [11].

Термін «технологія» набув поширення в минулому столітті. Так, у 40-х рр. він пов'язувався із застосуванням нових аудіовізуальних засобів навчання, у

60-70-х рр. розглядався під кутом зору програмного навчання та використання обчислювальної техніки, у 80-х роках – із створенням авторських концепцій учителями-новаторами (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов та ін.) на основі впровадження в освітній процес ідей педагогіки співробітництва [87].

Чимало закордонних учених висловлювали ідеї про технологізацію освітнього процесу: Д. Джонсон (D. Johnson), Л. Мей (L. Mai), Т. Рівз (T. Reeves), Д. Шрайнер (J. Schreiner) та ін.

Останнім часом зміст поняття «технологія» значно розширився і його стали паралельно вживати з термінами «педагогічна технологія», «навчальна технологія», «технологія навчання», які активно використовуються дослідниками проблем організації процесу навчання (В. Беспалько [6], І. Богданова [7], В. Бондар [8], Н. Глузман [19], В. Євдокимов [31], Л. Коваль [43], О. Комар [46], Т. Назарова [63], О. Пехота [68], І. Прокопенко [70], Г. Селевко [75], С. Сисоєва [77], С. Стрілець [86], Д. Чернілевський [93] та ін.).

Загальноприйнятим є визначення педагогічної технології як «сукупності взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого впливу на формування особистості з заданими якостями», що забезпечують «досягнення бажаного педагогічного ефекту в освітньому процесі» [6].

Уміла реалізація педагогічних технологій під час професійної підготовки майбутніх фахівців – це своєрідний зразок стратегії й тактики дидактичного вибору, який допоможе швидше оволодіти основами педагогічної майстерності, знайти свій стиль роботи [85].

Досить складно розмежувати поняття «навчальна технологія» і «технологія навчання», оскільки в педагогічній літературі вони часто вживаються як тотожні.

Аналіз наукових розробок (К. Баханов [4], С. Гончаренко [20],

Л. Коваль [43], Т. Назарова [63], О. Пехота [68], П. Сікорський [78], І. Смолук [82], Д. Чернілевський [93] та ін.) дозволяє стверджувати, що термін «технологія навчання» є дещо вужчим, ніж поняття «навчальна технологія».

Досліджуючи спеціально проблему технологізації освітнього процесу, вважаємо, що навчальну технологію доцільно розглядати як «упорядковану сукупність дій педагога, послідовність яких забезпечує управління продуктивною навчально-пізнавальною діяльністю учнів з метою набуття ними міжпредметних і предметних навчальних компетентностей» [43].

Співзвучним є визначення навчальної технології, дане П. Сікорським. Він вважає її цілісним алгоритмом організації ефективного засвоєння знань, умінь та навичок, що, по-перше, характеризується оптимальною комбінацією основних навчальних компонентів (зміст, прийоми і методи, форми і засоби) з урахуванням вимог наукової організації праці, збереженням і зміцненням здоров'я суб'єктів навчання і, по-друге, забезпечує досягнення запланованих освітніх результатів [78, с. 231].

Цілком погоджуємося з думкою Т. Назарової, яка однією з перших переконливо довела: технологія навчання відображає процес засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах теми, питання, що забезпечує його високоефективність [63, с. 23].

К. Баханов вважає, що термін «технологія навчання» вживається стосовно освітнього процесу та розглядається як сукупність науково обґрунтованих прийомів педагогічного впливу на особистість, а сам вплив – навчальними цілями та обставинами, специфікою ситуативних умов [4].

Серед провідних ознак технології навчання І. Смолук називає: «діагностичне цілеутворення, результативність, здатність до алгоритмування та проєктування, цілісність, керованість, візуалізацію, здатність до корекції, економічність» [82]. Діагностичне цілеутворення та результативність передбачають наявність мети, намагання досягти запланованого результату. Алгоритмування завдань, що проєктуються, та їх цілісність засновані на ідеї

відтворюваності педагогічного процесу. Коригування означає наявність швидкого зворотного зв'язку між студентами і викладачем. Візуалізація – це застосування аудіо- та відеоапаратури, комп'ютерів, використання розроблених наочних посібників.

Творчі задуми, нові технології навчання, на думку В. Бондаря, можуть розробляти лише професійно підготовлені педагоги, які володіють програмним матеріалом, закономірностями освітніх процесів, методикою, психологією педагогічної взаємодії, здатні діагностувати й коригувати впливи навчання на особистість [8, с. 177].

Використання інноваційних технологій навчання у вищій школі, як зазначає В. Стрельников, дозволяє уникнути багатьох недоліків, пов'язаних із пасивністю студентів та часто формальним характером знань як наслідок недостатнього впливу на їх практико-перетворювальну сферу особистості. Інноваційні моделі сприяють набуттю досвіду розв'язання професійних проблем, здатності до рефлексії, продуктивного професійного спілкування, трансформації засвоєних знань у внутрішній план дій [84].

Технології навчання, виникаючи на різних етапах еволюції, ураховують усе цінне з попередніх дидактичних систем, залежать від того, на якому етапі педагог застосовуватиме ту чи іншу технологію. Тобто, у загальнонауковому розумінні «...технології можуть удосконалюватися на основі нових теорій і практики» [8, с. 46].

Успішне оволодіння сучасними технологіями навчання, зокрема тими, які моделюють контекст майбутньої професійної діяльності фахівців початкової освіти, на думку С. Стрілець, допоможе їм органічно розпочати практичне застосування наукових знань у процесі самостійної педагогічної праці [85, с. 85].

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з початкової освіти актуальним є створення квазіпрофесійної діяльності на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій, як зазначає В. Коткова. Адже в

умовах інформатизації та комунікації педагог повинен орієнтуватися в численних змінних потоках інформації, критично ставитись до неї, мати змогу створювати, обробляти та передавати необхідну інформацію, постійно самовдосконалюватись в особистісному та професійному плані до вимог розвитку суспільства. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, як стверджує автор, не лише оптимізує процес навчання студентів, а й створює можливості для реалізації компетентнісного підходу [50, с. 43].

Отже, проаналізувавши нормативно-правову базу та наукові джерела під кутом зору досліджуваної проблеми, можна зробити висновок про те, що пріоритетність у модернізації вищої освіти надається впровадженню інноваційних технологій, де, на нашу думку, контекстне навчання є найбільш продуктивним.

Аналіз наукових досліджень щодо проблематики контекстного навчання А. Вербицький, С. Качалова (особливості освітнього процесу контекстного типу) [12; 84]; Н. Лаврентьєва (форми і методи навчання контекстного типу) [54]; Є. Ширшова, О. Чурбанова (педагогічна технологія контекстного типу) [95]; М. Ільязова (ситуаційно-контекстний підхід до навчання студентів закладів вищої освіти) [38]; В. Желанова (технологія контекстного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи) [33] та ін. дозволяє з'ясувати значення поняття «технологія контекстного навчання» в науковому дискурсі.

Ідея розробки концепції контекстного навчання належить А. Вербицькому (1981). Здійснивши глибокий аналіз основних тенденцій розвитку професійної освіти, він дійшов висновку: в освіті домінує авторитарний стиль педагогічної взаємодії, де студент є «об'єктом» навчальних впливів; не забезпечуються умови для розвитку активної позиції студента в навчально-пізнавальній діяльності, а отже, ускладнюються процеси його професійного самовизначення [72].

У своїх дослідженнях А. Вербицький використовує поняття «знаково-

контекстне навчання». Розмежовуючи терміни «інформація» й «знання», він визначає інформацію в навчанні як певну знакову систему, що існує об'єктивно, незалежно від людини. Через знаки-замінники на понятійному рівні студент може економно й швидко освоїти професійну реальність. Учений обґрунтовує положення, що інформація отримує статус знання тільки за умови створення ситуацій майбутньої професійної діяльності.

Окрім того, вчений стверджує: щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійні розумові перетворення – від знака до думки, а від неї – до дії, вчинку. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням [14, с. 32; 37].

Дослідження проблем контекстного навчання було актуальним і для зарубіжного досвіду. Зокрема, у США вийшла книга Елейн Джонсон «Контекстне викладання й учіння» [98], у якій розглянуто історію контекстного навчання як вагомого напрямку освіти, його становлення, наведено приклади практичного впровадження в освітніх закладах. У системі контекстного навчання Е. Джонсон виокремлює 8 компонентів: 1) установлення смислових зв'язків; 2) виконання значущої роботи; 3) навчання, що саморегулюється; 4) співпраця в навчанні; 5) критичне й творче мислення; 6) виховання особистості; 7) досягнення високих результатів; 8) адекватна оцінка. При цьому дослідниця зауважує, що процес аналізу проблем, здійснення певного вибору, знаходження необхідної інформації, обґрунтування висновків тощо, як правило, пов'язаний з контекстом певних життєвих ситуацій і в цілому надає навчанню сенсоутворювального характеру.

Різноманітні психолого-педагогічні інтерпретації проблеми контекстного навчання висвітлюються в дослідженнях Н. Бакшаєвої [2], Ю. Верхової [15], Т. Дубовицької [27], В. Желанової [33], Н. Жукової [35] та ін.).

Зокрема, Н. Жукова обґрунтувала положення про те, що провідними психологічними механізмами контекстного навчання є антиципація та

рефлексія. Авторка розуміє антиципацію як здатність діяти й приймати рішення з певним просторово-часовим випередженням щодо очікуваних майбутніх подій, а рефлексію – як здатність особистості до самоаналізу, самоусвідомлення. При цьому вчена розглядає зазначені феномени в єдності й обґрунтовує інтегральну цілісність рефлексивно-антиципаційних процесів як єдиного механізму регуляції мислення в контекстному навчанні [35].

Різні смислові аспекти контекстного навчання, а саме ціннісно-смислову рефлексію розглянуто в дослідженні Ю. Верхової як доцільне використання синтезу міждисциплінарної навчальної інформації в реалізації внутрішньої активності особистості щодо знаходження смислів майбутньої професії [15].

Система термінів технології контекстного навчання, розроблена В. Желановою, складається з трьох підсистем, а саме: термінів, що характеризують теоретико-методологічні аспекти контекстного навчання; термінів, пов'язаних з психологічними основами контекстного навчання; термінів, які визначають практичний аспект застосування технології контекстного навчання. Логіка такої диференціації підсистем відповідає рівням методології наукового пізнання: філософському, загальнопедагогічному, методичному й технологічному [33, с. 305].

Відповідно до основних положень технології контекстного навчання О. Волошина радить під час роботи зі студентами педагогічного університету намагатися моделювати предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, орієнтуючись на формування готовності до організації навчальної діяльності школярів. Крім того, дослідниця виділила проблеми традиційного навчання, які можна подолати за умови активного впровадження технології контекстного навчання майбутніх учителів:

- у теоретичній підготовці: вибір оптимального, системно організованого обсягу змісту навчання, необхідного для подальшої педагогічної діяльності;
- у діяльнісній підготовці: орієнтація на засвоєння теоретичних знань на відміну від їхнього практичного використання;

- у становленні соціальної зрілості: відсутність цілеспрямованого розвитку соціально-моральних і громадянських якостей [17, с. 37].

Серед переваг технології контекстного навчання М. Жалдак і О. Хомік називають такі: діяльнісна позиція студента; засвоєння знань у процесі аналізу та розв'язання спеціально змодельованих викладачем професійних ситуацій, що стимулює розвиток пізнавальної та професійної мотивації, формування особистісного смислу навчання; поєднання індивідуальних і колективних форм роботи; набуття досвіду використання навчальної інформації як засобу регуляції своєї діяльності, що забезпечує її перетворення в особистісні смисли; центрованість освітнього процесу на особистість та індивідуальність майбутнього фахівця, що складає реальну «гуманізацію освіти»; інтеграція навчальної, наукової й професійної діяльності студентів; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії [32].

Для реалізації технології контекстного навчання С. Скворцова пропонує впроваджувати активні форми організації навчальної діяльності студентів у вищій школі, зокрема проблемні лекції, за допомогою яких формується предметний контекст діяльності; практичні заняття з елементами дискусії, рольових та імітаційних ігор, моделювання майбутньої професійної діяльності, аналіз конкретних професійних ситуацій, що складає основу квазіпрофесійної діяльності [79, с. 89].

Вивчення й аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив виокремити певні напрями щодо феномену технології контекстного навчання, а саме:

визначення концептуальних положень і сутності контекстного навчання (А. Вербицький [12; 13], В. Калашников [40], Н. Лаврентьєва [54], М. Левківський [56] та ін.);

характеристика психологічних основ контекстного навчання (Т. Дубовицька [27], І. Жукова [34] та ін.);

реалізація компетентнісного підходу в системі контекстного навчання

майбутнього фахівця (А. Вербицький, О. Єрмакова [13], І. Жукова [34], С. Скворцова [79], В. Теніщева [90] та ін.);

формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання (Н. Бакшаєва [2], А. Вербицький [12] та ін.);

організаційні форми контекстного навчання (А. Вербицький [12], О. Ларіонова [55] та ін.);

технологія контекстного навчання в практиці професійної підготовки фахівців (В. Желанова [33], С. Качалова [41] та ін.);

система навчальної взаємодії та спілкування студентів у контекстному навчанні (А. Вербицький [12]); реалізації контекстного підходу в процесі мовної освіти: рідної та іноземної (М. Макарченко [57], В. Теніщева [90] та ін.);

упровадження контекстного підходу в систему фахової підготовки майбутніх учителів природничо-наукових дисциплін (О. Ларіонова [55], М. Макарченко [57] та ін.);

виховний потенціал контекстного навчання (Л. Бурдейна [10], А. Вербицький, О. Єрмакова [13] та ін.).

Окремі питання впровадження технології контекстного навчання висвітлюються в дослідженнях таких науковців: Г. Барська – використання контекстного навчання в процесі професійної освіти майбутніх правознавців [3]; В. Іщук – проєктування професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання на засадах контекстного навчання [39]; В. Коткова – формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкової школи в квазіпрофесійній діяльності [50]; І. Марчук – формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання [59] та ін.

Отже, контекстне навчання в науковому дискурсі розглядається, по-перше, як освітня система, у якій поєднуються конкретні ідеї, методи, засоби, форми діяльності, моделі навчання; по-друге, як технологія, що передбачає впровадження алгоритмізованої послідовності певних дій, спрямованих на

відтворення в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності.

Щоб довести значущість застосування технології контекстного навчання в процесі підготовки магістрів початкової освіти як мета-технології їх професійної діяльності, спробуємо встановити взаємозв'язок технології контекстного навчання з іншим, про що свідчать ґрунтовні наукові праці К. Баханова [4], І. Богданова [7], П. Гусака [23], Н. Дем'яненко [24], О. Євдокимова [31], В. Желанової [33], Л. Коваль [44], О. Комар [46], І. Прокопенко [70], С. Скворцової [79], І. Смолюк [79], С. Стрілець [85], О. Ткаченко [91] та ін.

Апелюючи до поглядів О. Комар [46], І. Осадченко [65], О. Пометун [69], О. Шевченко [94] та ін., доведемо взаємозв'язок між технологіями контекстного навчання та інтерактивного.

Визначення самого терміна «інтерактивні технології» (англ. interact, де inter – взаємний і act – діяти) – здатний до взаємодії, діалогу) є предметом уваги багатьох учених (О. Комар [46], О. Пометун [69], Г. Селевко [75], О. Шевченко [94] та ін.). Використання інтерактивних технологій у системі вищої школи досліджували В. Євдокимов [31], Н. Глузман [19], Л. Коваль [43], А. Панченко [66], І. Прокопенко [70] та ін.

Інтерактивне навчання, як стверджує О. Пометун, – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – чітко спланований очікуваний результат. Учена запропонувала класифікацію інтерактивних технологій: кооперативна (групова) навчальна діяльність (два-чотири-всі разом, карусель, акваріум, робота в малих групах); фронтальна (мікрофон, мозковий штурм, навчаючи-вчуся, ажурна пилка, case-метод, дерево рішень); навчання в грі (дидактична гра, рольова гра); навчання в дискусії (метод прес, обери позицію, зміни позицію, безперервна шкала думок, дискусія, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, дебати) [69, с. 33].

Дослідниця проблем інтерактивного навчання О. Комар зазначає, що на

практиці воно реалізується як особлива педагогічна технологія з усіма характерними для цього феномена ознаками і постає в сукупності способів (методів, форм, прийомів, операцій, вправ) педагогічної взаємодії, передбачаючи певний результат. Під технологією інтерактивного навчання авторка розуміє таку організацію освітнього процесу, за якої кожен студент бере участь у колективному взаємодоповнювальному процесі навчального пізнання, заснованому на взаємодії та спілкуванні всіх його учасників [46].

Застосування інтерактивної технології навчання в процесі професійної підготовки розглядають І. Прокопенко, В. Євдокимов, акцентуючи увагу на тому, що вона забезпечує таку організацію освітнього процесу майбутніх фахівців, де на основі створення педагогічних ситуацій відбувається постійна активна взаємодія студентів і викладачів, а також студентів між собою. Крім того, оволодіння інтерактивними технологіями (навчальними, навчально-діловими, імітаційними, рольовими іграми, дискусіями; моделюванням педагогічних ситуацій, «інтелектуальним штурмом» тощо) – вирішальна умова реалізації контекстного навчання в професійній підготовці [70, с. 111].

Таким чином, поєднання інтерактивних технологій з технологією контекстного навчання створює умови для активізації суб'єктної позиції учасників освітнього процесу, що сприяє формуванню в майбутніх педагогів мобільності, уміння генерувати нові ідеї та інтегруватись у динамічне суспільство, здатність працювати в команді, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність.

Наукового підтвердження потребує встановлення дидактичної взаємозалежності технології контекстного та ситуаційного навчання. Аналіз психолого-педагогічної літератури (С. Гончаренко [20], І. Осадченко [65], О. Пометун [69], В. Радул [73] та ін.) дозволяє з'ясувати сутність технології ситуаційного навчання.

У педагогічній літературі поняття «метод ситуаційного навчання» (по-іншому метод «case-study», з англ. «case» – випадок, а «case-study» –

навчальний випадок) ототожнюється О. Пометун [69], І. Осадченко [65] та ін. із поняттями: ситуаційний метод навчання, метод конкретних ситуацій, метод аналізу ситуацій, ситуаційний аналіз, технологія ситуаційного навчання.

Зокрема, О. Пометун стверджує, що під час застосування технології ситуаційного навчання є можливість для кожного студента отримати зворотній зв'язок – реакцію інших на свої дії (адже можливі різні варіанти розв'язання педагогічної ситуації), а також відрефлексувати прийняте рішення. Завдання педагога – лише спонукати студентів до самостійної рефлексії здійсненої роботи. Надзвичайно важливим за умови ситуаційного навчання є компетентність самого викладача та специфіка взаємодії обох суб'єктів навчання: студента та викладача. Ефективність технології ситуаційного навчання, на думку дослідниці, полягає в тому, що вона може забезпечити тісний зв'язок теорії з практикою завдяки аналізу та розв'язанню різноманітних професійних педагогічних проблем практичного характеру за короткий час [69, с. 102].

Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, як стверджує розробниця концептуальних положень технології ситуаційного навчання І. Осадченко, доцільно здійснювати на основі його ефективного впровадження, оскільки це дозволить сформувати здатність до конкурентоспроможності, уміння вирішувати конфлікти в умовах командної роботи. Технологію ситуаційного навчання дослідниця розглядає як спеціально організоване квазіпрофесійне навчання, в основі якого лежить аналіз конкретної педагогічної ситуації (ситуативного завдання, задачі, проблеми тощо) як основної дидактичної одиниці шляхом застосування традиційних та інтерактивних методів навчання. Технологія ситуаційного навчання спрямована на активізацію самостійної діяльності студентів, завдяки чому відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками, уміннями, а зона найближчого розвитку студентів розширюється до конкретних проблемних ситуацій [65].

Отже, здійснений аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що технологія контекстного навчання (для нашого дослідження мета-технологія професійної діяльності) реалізується засобами технологій ситуаційного та інтерактивного навчання й дозволяє моделювати предметний та соціальний зміст майбутньої педагогічної діяльності: від навчальної (наприклад, у формі лекції) через квазіпрофесійну (ігрові форми, тренінги) і навчально-професійну (науково-дослідницька робота студентів: курсові, дипломні та магістерські роботи, асистентська практика тощо) до власне професійної.

Суттєво для нашого дослідження з'ясувати різні аспекти реалізації технології контекстного навчання в магістратурі (Г. Барська [3], Н. Бекузарова [5], Н. Дем'яненко [24], Т. Дубовицька [27], В. Калашников [40], М. Левківський [56], О. Ткаченко [91] та ін.).

Так, під час упровадження контекстного навчання О. Ткаченко виокремлює три його моделі, обумовлені специфікою процесу підготовки майбутнього педагога: семіотичну, імітаційну, соціальну.

Семіотична модель характеризується переважно репродуктивною навчальною діяльністю студентів і виступає у вигляді вербальних або письмових текстів з теоретичною інформацією. Одиницями активності студента є мовна дія та демонстрація засвоєних навичок виконання стандартних завдань (алгоритмів).

Імітаційна навчальна модель, яка має частково-пошуковий, репродуктивно-творчий характер, – це спеціально створена викладачем ситуація майбутньої професійної діяльності, що вимагає від студента самостійного прийняття рішень на основі аналізу теоретичної інформації.

Соціальна навчальна модель передбачає спільну творчу діяльність студентів у процесі розв'язання спланованої викладачем проблемної ситуації [91, с. 160].

У свою чергу Н. Дем'яненко теоретично обґрунтовує контекстно-професійну практико-орієнтовану модель навчання в магістратурі, що

передбачає організацію квазіпрофесійної діяльності, міждисциплінарну взаємодію, надання можливостей для саморозвитку і самореалізації особистості студента, створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до навчання (кредитно-трансферна система, елективні курси, метод проєктів тощо). Відповідно, створюється інтегративний образ випускника закладу вищої освіти, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно з урахуванням змін у професійній діяльності та спрямовані на формування широкої соціально-професійної компетентності. Остання включає не лише кваліфікацію, що визначається системою набутих знань і вмінь, але й базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності, які характеризуються більш широкою сферою застосування [24].

У підготовці магістрів, як переконує О. Ковальчук, головними є ідеї формування активної професійної позиції, що в подальшому визначає їх життєтворчість [45].

Своє бачення технології контекстного навчання як мета технології організації дидакалогічної підготовки студентів у вищій педагогічній школі пропонує Н. Гузій, яка ґрунтується на вдалому поєднанні репродуктивного та творчого навчання [21, с. 364].

Використання технології контекстного навчання як інструменту організації освітньої діяльності в магістратурі запропонувала Т. Дубовицька, а саме: розширення, взаємозв'язку, варіативності професійного контексту, що забезпечує багатовимірність сприйняття явища [27]. В. Калашников доповнив цей перелік іншими положеннями: 1) контекстна зумовленість, що передбачає здатність аналізувати явище; 2) системність контексту, яка поєднує структурне й функціональне моделювання; 3) доповнюваність контекстів, або евристична контекстуальність, що є проєкцією одного об'єкта в різних контекстах [40, с. 93].

Досліджуючи проблему контекстного навчання в педагогічній магістратурі Н. Дем'яненко розглядає його теоретичні та практичні засади:

психолого-педагогічне забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність; послідовне моделювання цілісного змісту, форм і прийомів навчальної діяльності студентів; проблемність змісту навчання в ході його розгортання в освітньому процесі; суб'єктність відносин «викладач-студент», «студент-студент»; поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; відкритість навчання тощо.

Крім того, важливим для відтворення предметного і соціального контекстів професійної діяльності Н. Дем'яненко вважає можливості змістової реалізації компетентнісного підходу, оскільки його впровадження забезпечує системність і міжпредметність знань, динамічність процесу навчання студентів [25, с. 13].

Реалізацію компетентнісного підходу на другому рівні здобувачів вищої освіти Н. Бекузарова пов'язує з упровадженням технології контекстного навчання, перевагами якого є: 1) формування магістрантами індивідуальних маршрутів, які найбільш повно відповідають їхнім особистісно-професійним потребам; 2) розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин «викладач-студент» в освітньому середовищі контекстного типу на рівні співтворчості; 3) створення умов для успішного інтегрування випускника в сучасну систему професійних відносин, а також для підвищення його конкурентоспроможності на ринку педагогічної праці; 4) становлення суб'єктної позиції магістранта, яка дає змогу набувати гнучкості мислення й поведінки, самостійності, здатності до рефлексивної діяльності тощо [5, с. 113].

Відповідно до основних положень технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів О. Волошина радить дотримуватися таких вимог:

- забезпечувати змістовно-контекстне відображення педагогічної діяльності;
- поєднувати різноманітні форми та методи навчання з урахуванням дидактичних і психологічних принципів;
- реалізовувати різні типи зв'язків між формами навчання;

- забезпечувати зростання складності змісту та форм навчання, що є основою реалізації цілісного освітнього процесу [17].

О. Гура зазначає, що науково-методичне забезпечення професійної підготовки викладачів у закладах вищої освіти буде більш досконалим на основі використання технології контекстного навчання (організаційно-діяльнісна гра, тренінг, виконання практико-орієнтованих завдань тощо); інтерактивних мультимедійних засобів, які забезпечують самостійну роботу магістрантів; педагогічного супроводу, що передбачає підтримку професійного становлення та розвитку особистості [22].

На важливість моделювання майбутньої професійної діяльності на засадах контекстного підходу наголошує С. Вітвицька, обґрунтовуючи це тим, що такий процес забезпечує орієнтацію студента на цілісний зміст підготовки, відображаючи виконання обов'язків педагога (система професійних проблем, завдань, функцій тощо). У докторському дослідженні подаються беззаперечні результати апробації контекстно-модульної технології навчання в професійній підготовці магістрів [16].

Зміст контекстного навчання виступає не лише як предметний аспект професійної діяльності, який задається за допомогою системи навчальних завдань, моделей, ситуацій, але й соціокультурний, відтворюваний різними формами спільної діяльності та спілкування викладача і студента: лекції контекстного типу (А. Вербицький), лекції з запланованими помилками, лекції конференції тощо. У процесі управління пізнавальною діяльністю студентів на нетрадиційних лекціях С. Вітвицькою пропонується використання таких принципів контекстного навчання:

- принцип проблемності (подання лекційного матеріалу у формі проблемних ситуацій і залучення слухачів до спільного аналізу і пошуку рішень);

- принцип ігрової діяльності (використання ігрової діяльності за допомогою ігрових процедур: розігрування ролей, «мозкової атаки», бліц ігри,

ділові ігри тощо);

- принцип діалогічного спілкування (використання певних методичних прийомів залучення слухачів до спілкування, яке відбувається у формі зовнішнього та внутрішнього діалогів;

- принцип спільної колективної діяльності (проведення невеликих дискусій під час лекції у процесі аналізу та розв'язування проблемних ситуацій, що допомагає створити активну, творчу й емоційно позитивну атмосферу;

- принцип двоплановості (впровадження в лекцію ігрових елементів: перший – умовний, ігровий; другий – реальний, спрямований на формування та розвиток здібностей і навичок за спеціальністю) [16].

Досліджуючи особливості застосування технології контекстного навчання під час педагогічної практики, Л. Драгієва зазначає, що такий процес передбачає рух знань магістранта від текстових знакових систем з їх переважно вербалізованими засобами пізнання до співвідношення цієї інформації з ситуаціями майбутньої професійної діяльності та перетворення набутих знань у смисли, які забезпечують його особистісну включеність у вирішення квазіпрофесійних завдань. Вочевидь, із застосуванням навчальної інформації відбувається суб'єктивне її проживання магістром у формах професійної поведінки, одиницею якої виступає предметна дія, що й забезпечує досягнення практично корисного ефекту [26].

Під час упровадження технології контекстного навчання мислення педагога наповнюється специфічним предметним змістом, оскільки задачі, на вирішення яких воно спрямоване, потребують застосування нетрадиційних підходів, творчих методів і прийомів. Тому педагогічне мислення визначається як особливий тип професійного, якому притаманні загальні й специфічні властивості: здатність використовувати педагогічні ідеї в реальних ситуаціях діяльності; вміння бачити в конкретному явищі його загальну педагогічну суть; можливість успішно вирішувати нові педагогічні задачі й протиріччя; розуміти, аналізувати й порівнювати явища педагогічної дійсності [85].

Таким чином, сформулюємо базове поняття дослідження «підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання» – це процес, спрямований на формування в магістрів початкової освіти (майбутніх викладачів педагогіки та методики початкового навчання) нового педагогічного мислення як інтегрованого утворення, в основі якого є здатність прогнозувати, планувати та моделювати практико-орієнтоване навчання студентів.

Активне впровадження технології контекстного навчання, яку доцільно вважати своєрідною мета-технологією професійної діяльності, виступає основою реалізації компетентнісної освіти як ключової методології підготовки магістрів початкової освіти, що вимагає суттєвого оновлення змісту, співпраці, співтворчості викладача й студента, відповідного технологічного забезпечення; організації якісно іншого освітнього середовища.

1.1.2 Педагогічні умови ефективної підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання

У процесі експериментального дослідження було визначено основні педагогічні умови, які забезпечать ефективність реалізації моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

У Словнику-довіднику з професійної педагогіки «педагогічні умови» тлумачаться як обставини, від яких залежить цілісний продуктивний освітній процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю як конкретної особистості, так і цілої групи [81, с. 243].

Досліджуючи проблему розвитку професійних умінь майбутніх викладачів педагогіки, Н. Дяченко зазначає, що «педагогічні умови» забезпечують організацію навчально-пізнавальної діяльності магістрів та спрямовуються на формування певних компетентностей [30].

Вивчаючи педагогічні умови застосування технологій у підготовці

магістрів, Н. Духаніна трактує цей феномен як систему взаємопов'язаних елементів: середовище, обставини педагогічного процесу, діяльність суб'єктів; зміст, форми, способи, методи навчання; технології та засоби навчально-виховної взаємодії [29].

Під педагогічними умовами формування раціонально-критичного мислення майбутніх фахівців у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін К. Костюченко розглядає таку сукупність об'єктивних можливостей і заходів освітнього процесу, яка виступає результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів, організаційних форм для досягнення поставленої мети [49].

Стратегічною педагогічною умовою ефективної підготовки викладачів дидактико-методичних дисциплін є їх здатність до інноваційної діяльності, самоорганізації, постійного вдосконалення професійної компетентності. Не менш важливо враховувати те, що педагогічні умови підпорядковуються зовнішнім (організація освітнього процесу, зміст навчального матеріалу, міжособистісна взаємодія) і внутрішнім (професійна мотивація; нахили; уподобання, зацікавленість у професійному становленні) чинникам [43].

Відповідно до предмета та мети дослідження визначимо та схарактеризуємо педагогічні умови реалізації моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання:

1. Формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти.
2. Розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх.
3. Активізація магістрів початкової освіти до рефлексивної діяльності, пов'язаної з упровадженням контекстного навчання як своєрідної мета-технології.

Формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти.

На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти відбувається

зміна пріоритетів з формування знань, умінь, навичок та здібностей до особистісного зростання, здатності осмислити цінності орієнтації, розвитку суб'єктності. Становлення магістра початкової освіти як фахівця нової генерації вимагає сформованості в нього професійної ідентичності.

Питаннями розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців займалися В. Дундюк, З. Курлянд, О. Романішина, Н. Тавровецької та ін. Так, поняття «ідентичність» трактується як:

- почуття неперервності свого буття як сутності, відмінної від усіх інших [9, с. 112];
- результат активного процесу, який відображає уявлення суб'єкта про себе, власний шлях розвитку [79];
- психологічне усвідомлення свого Я, що характеризується суб'єктивним відчуттям власної актуалізації й цілісності [58, с. 37].

У ґрунтовному дослідженні теоретичних й методичних засад формування професійної ідентичності майбутніх учителів О. Романішина визначає цей феномен як сукупність емоційно-поведінкового і когнітивного уявлення особистості про власні педагогічні можливості, здібності, співвідношення вимог навколишнього середовища з реальною можливістю відповідати їм у процесі професійного розвитку [74].

Вивчаючи проблему формування професійної ідентичності майбутніх педагогів, В. Дундюк виокремлює спектр чинників, які умовно можна розділити на дві великі групи, тісно пов'язані між собою: внутрішні (особистісні) та зовнішні (соціальні). До внутрішніх віднесено систему цінностей, норм і правил, яких дотримується особистість, її життєві цілі; до зовнішніх – систему суспільних стереотипів й установок, зокрема про престижність чи не престижність тих чи інших професій, затребуваності фахівців певного профілю на ринку праці, перспективності їх працевлаштування тощо. Зв'язок внутрішніх і зовнішніх факторів проявляється в тому, що зовнішні чинники впливають на цілі й цінності особистості, у тому

числі й професійні. Саме в цьому аспекті вивчення професійної ідентичності пов'язане з проблемами особистісного й професійного самовизначення, становлення, побудови життєвого й професійного шляху, вивчення уявлень про життєвий успіх [28].

Набуття професійної ідентичності, на думку Н. Тавровецької, відбувається в процесі формування «Я-концепції» майбутнього фахівця, інтеріоризації певних цінностей. Професійна ідентичність, розвинена на найвищому рівні, передбачає врівноваження базових потреб особистості з її можливостями та обдарованістю, тобто професія набуває для неї особистісно-значущої цінності [89, с. 76].

Крім трактування сутності дефініції «професійна ідентичність», у наукових джерелах знаходимо етапи її становлення:

- 1) пошук педагогом сенсу виконання певних професійних функцій;
- 2) самовизначення спочатку в конкретній професійній ситуації, а потім щодо спеціалізації;
- 3) галузеве самовизначення, становлення педагога як суб'єкта професійної діяльності з особистісно значущими цінностями [52, с. 258].

Формування структурних компонентів професійної ідентичності відбувається, як зазначає З. Курлянд, під час: по-перше, формування Я – образу, Я – концепції; по-друге, професійної підготовки у закладах вищої освіти (становлення позитивного образу професії та професійного ідеалу); по-третє, професійної діяльності (розвитку образу «Я – професіонал» і професійної кар'єри), що свідчить про цілісність та безперервність цього процесу протягом усього свідомого життя людини [53, с. 104].

З метою формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти впроваджувалися лекції контекстного типу (А. Вербицький [12], Н. Дем'яненко [24], В. Желанова [33] та ін.), де матеріал подається на основі залучення здобувачів другого рівня вищої освіти до рефлексивної діяльності, демонструючи творчу співпрацю, що стимулює критичність мислення,

усвідомлення власних професійних труднощів, аргументованість висловлювань тощо. Підсилює значущість таких лекцій вдале використання мультимедійних технологій, які демонструють контекст майбутньої професійної діяльності.

Мета рефлексивно зорієнтованих контекстних лекцій полягає в цілеспрямованому формуванні в магістрів початкової освіти бажання вдосконалюватися, щоб відповідати сучасним процесам реформування вищої педагогічної освіти, де однією з основних вимог є здатність застосовувати технологію контекстного навчання як мета-технологію професійної діяльності.

Не менш важливим для формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти (майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання) під час практичних і лабораторних занять було використання інтерактивних методів навчання, а саме: мозковий штурм (мозкова атака), дискусія, дебати, різні види тренінгів тощо.

Метод мозкової атаки передбачає розв'язання проблеми під час колективного обговорення професійно значущих питань, де кожен магістр може висловлювати власні думки, припущення, вступати в діалог. Правильним вважається вирішення проблеми тільки тоді, коли всі учасники дискусії поділяться власними міркуваннями, проаналізують їх і знайдуть спільну думку.

Дискусія як інтерактивний метод використовується для формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти і є важливим засобом розвитку їх пізнавальної діяльності й значною мірою сприяє становленню критичного мислення. У процесі дискусії поглиблюються знання з обговорюваної проблеми, вдосконалюються навички відстоювати власну позицію, що забезпечує здатність майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання до організації комунікативної взаємодії.

Дебати – це командна, рольова інтелектуальна гра, котра спрямовується на розвиток критичного мислення. Суть дебатів полягає в тому, що одні її учасники аргументовано доводять ідеї, обрані для обговорення, інші – виступають опонентами. Обов'язок кожної з команд – кваліфіковано та в межах

певного часу представити свою позицію, власні аргументи «за» чи «проти». Гру оцінюють викладачі, працедавці, які слідкують за дотриманням демократичності, чесності, поваги до опонента, толерантності, надаючи рівні можливості всім учасникам. Під час організації дебатів слід дотримуватися такої послідовності: орієнтація, підготовка до проведення дебатів, власне дебати, обговорення дебатів, післядія [96].

Поширеним під час організації практичних занять з метою формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти стало впровадження тренінгів (з англ. train – тренування, навчання, виховання, підготовка) та його різновидів – модеративний семінар і коуч-тренінг.

У педагогічному словнику цей термін розглядається як форма інтерактивного навчання [67, с. 426]. Тренінг – це сукупність навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання й саморегуляції, навчання й актуалізації взаємодії, комунікативних і професійних умінь [51, с. 69]. Застосування тренінгів визначається змістом дисципліни загалом та окремих її модулів, тем, метою та завданням проведення заняття зокрема (І. Осадченко [65], А. Панченко [66], О. Пошетун [69] та ін.).

Проведення тренінгів базується на дотриманні таких правил: «тут і «зараз»; персоніфікація висловлювань; максимальна активність учасників; достовірність інформації; активна дослідницька позиція; дотримання конфіденційності [97].

Специфіка модеративного семінару полягає в тому, щоб забезпечити кожному з його учасників подальше особистісне зростання, надати можливість висвітлити власне розуміння тієї чи іншої професійної проблеми, яка відкрито обговорюється. Під час застосування різних форм проведення модеративного семінару (індивідуальних, парних, колективних) забезпечується максимальна візуалізація процесу осмислення сутності змісту питання, створюються умови для підтримки спілкування [18, с. 47].

Коуч-тренінг передбачає систему взаємодії, що дозволяє вирішувати

особистісні чи професійні проблеми, знаходити та відкривати в собі приховані можливості. Саме слово «коуч» з'явилося в Угорщині в XVI столітті та означало «екіпаж», «коляска», що дозволяє швидко дістатися міста призначення. Наприкінці XIX сторіччя в Англії коучами стали називати репетиторів, а коучинг пов'язувався з консультуванням, інструктажем.

Особливістю коуч-тренінгу є те, що він лише допомагає самостійно дійти до вирішення проблеми за допомогою ряду запитань. Організатор (коуч) має володіти вміннями ставити проблемні питання, які провокують аудиторію на здійснення відкриттів, спонукають до активності. Як правило, коуч-тренінги проводять роботодавці, викладачі, методисти, студенти старших курсів [22, с. 127].

Таким чином, особливостями практичних занять у процесі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання є постійна взаємодія між собою та викладачем, високий рівень відповідальності за власні дії, висновки, а також активізація пізнавальної діяльності, розвиток критичного мислення, здатність доводити власну позицію. Формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти передбачає розуміння ціннісного ставлення до майбутньої професії, усвідомлення своїх власних професійних можливостей, розвиток особистісно-ціннісних аспектів, що визначають шляхи професійного зростання.

Розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх.

Педагогічне мислення – це важлива характеристика особистості, яка дозволяє їй ефективно оперувати науковими фактами та практичним досвідом з метою оптимального розв'язання професійних завдань. Зазвичай, розвиток педагогічного мислення розширює ресурсні можливості педагога, забезпечує можливість відходити від шаблону, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і відношення між різноманітними педагогічними явищами, бачити нестандартні

способи розв'язання проблем, які допомагають орієнтуватися в незнайомих умовах, обґрунтовувати свої судження, робити узагальнені висновки, моделювати педагогічні ситуації, які розв'язуються за допомогою навчально-професійних завдань, що загалом є підґрунтям професійного самовдосконалення [61].

У дослідженнях учених (Л. Кондрашова, В. Моляко, А. Семенова, Л. Спірін та ін.) моделювання – це одна з основних категорій теоретичного пізнання; метод опосередкованого вивчення процесів і явищ, при якому використовуються різного роду моделі; управління пізнавальною діяльністю студентів при розв'язуванні педагогічних задач [76].

Педагогічна задача в психолого-педагогічних дослідженнях розглядається як:

- система, обов'язковими компонентами якої є предмет та модель, що відображає стан предмета відповідно до умови задачі [1, с. 32];
- модель проблемної ситуації [92, с. 15];
- результат усвідомлення особистістю суперечностей між метою задачі й шляхами її досягнення [83, с. 26];
- осмислення педагогічної ситуації, яка склалась, і прийняття на цій основі рішень та плану необхідних дій [42];
- аналіз конкретних умов, на основі яких педагог прогнозує свою діяльність, обирає ефективні методи взаємодії [61, с. 192];
- усвідомлення педагогом цілей навчання та виховання, умов і способів їх практичної реалізації, у результаті розв'язання яких у студента з'являються новоутворення у формі знань, умінь та навичок, якостей особистості [30, с. 57].

Аналіз наукових праць (Н. Дяченко [30], М. Кашапов [42], Л. Мільто [61], О. Пехота, А. Старєва [68] та ін.) дозволяє зробити висновок, що кожен педагогічну задачу можна розв'язати лише на основі аналізу педагогічної ситуації. Це поняття трактується як:

- аспект педагогічної діяльності, який указує на суперечність між

бажаним рівнем розвитку учнів і досягнутим [34, с. 38];

- ситуація навчання та виховання учнів [30];
- сукупність умов, засобів спілкування, мотивів і цілей суб'єктів педагогічної діяльності на тому чи іншому предметному змісті [42, с. 315];
- пошук особистого і професійного сенсу, проєктування образу й моделі, оцінка результатів оптимальних шляхів творчого саморозвитку [69, с. 59].

Узагальнення психолого-педагогічних досліджень (В. Беспалько, О. Кіліченко, С. Скворцова та ін.) дозволяє розглянути послідовність (етапність) створення педагогічних ситуацій, які забезпечать моделювання квазіпрофесійної діяльності магістрів початкової освіти.

Зокрема, В. Беспалько пропонує таку градацію: репродуктивні (як правило, передбачають виконання завдань за зразком або детальною інструкцією); репродуктивно-творчі (створення нових умов, повідомлення загальної ідеї, прийом виконання дій, як правило, з використанням міжпредметних зв'язків); проблемні (самостійне створення ідей та пошук шляхів їх розв'язання) [6].

Окремо охарактеризуємо проблемні ситуації, оскільки активне застосування їх в освітньому процесі забезпечує розвиток педагогічного мислення майбутніх магістрів початкової освіти. Цій проблемі присвячені праці А. Вербицького [12], Н. Гавриш [18], М. Кашапова [42], Л. Коваль [43], Л. Мільто [61], С. Скворцової [79] та ін). Так, А. Вербицький акцентує увагу на тому, що в проблемних ситуаціях студент не має готового зразка, алгоритму, правила їх розв'язання, а пробує відшукати самостійно. Науковець стверджує: створення особистісно значущих проблемних ситуацій є основою впровадження контекстного навчання в системі професійної підготовки, що важливо для нашого дослідження [12, с. 59].

Педагогічні проблемні ситуації, на думку М. Кашапова, мають своєрідну психологічну основу й безпосередньо впливають на формування педагогічного мислення, оскільки є частиною професійної діяльності та передбачають

конструювання спеціальних завдань, які дозволяють співвідносити розумові й практичні дії педагога з їх змістом, умовами реалізації [42, с. 321].

У дослідженні Л. Мільто детально охарактеризовано процес розв'язання проблемних ситуацій студентів: 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 [61, с. 172].

Останнім часом у наукових джерелах вчені стверджують, що поняття «задача» можна використовувати лише як «питання, переважно математичного характеру, яке розв'язується шляхом обчислень за визначеною умовою» [81].

У нашому дослідженні ототожнюємо терміни «педагогічна задача» і «практико-орієнтоване завдання», оскільки вагомим аргументом є думки про те, що педагогічна задача – це не що інше, як спеціальне завдання, під час виконання якого в магістрів початкової освіти формується готовність до застосування технологій контекстного навчання в майбутній професійній діяльності. У процесі експериментального навчання нами спеціально моделювались педагогічні ситуації, які розв'язувалися за допомогою системи практико-орієнтованих завдань, представлених трьома групами: загальнопедагогічні, дидактико-методичні та рефлексивно-проектувальні (таблиця 1.1.1).

Загальнопедагогічні практико-орієнтовані завдання пропонувалися магістрам початкової освіти з метою формування відповідних знань, які є науково-теоретичною основою їх підготовки до застосування технології контекстного навчання («Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики»). Дидактико-методичні завдання сприяли засвоєнню магістрами початкової освіти відповідних знань та вмінь, які складають процесуальну основу їх підготовки до застосування технології контекстного навчання («Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій

школі», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі»). Рефлексивно-проектувальні завдання спрямовувалися на формування в магістрів початкової освіти здатності до саморозвитку й самовдосконалення, що забезпечує їх повноцінний процес рефлексивної діяльності щодо застосування технології контекстного навчання, моделювання педагогічних ситуацій та навчання студентів розв'язувати їх.

Таблиця 1.1.1 – Система практико-орієнтованих завдань

Вид завдання та його зміст	Функціональне призначення завдання
1	2
<i>I. Загальнопедагогічні завдання</i>	
1. Завдання на засвоєння загальнопедагогічних знань	– формування позитивної мотивації; – розвиток мисленнєвих операцій, аналізу, синтезу, узагальнення; – підготовка до організації освітнього процесу (розвиток умінь розподіляти час, обирати форми, методи й засоби навчання студентів, особливо інтерактивні навчальні технології).
<i>II. Дидактико-методичні завдання</i>	
1. Завдання на засвоєння магістрами початкової освіти теоретичних і практичних основ щодо застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки	– усвідомлення дидактико-методичних теоретичних положень; – формування знань і вмінь дидактико-методичного характеру з конкретних навчальних дисциплін.
2. Завдання на організацію освітнього процесу студентів із застосуванням технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки	– моделювання педагогічних ситуацій із застосуванням технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки (мікрОВикладання); – навчання студентів моделювати практико орієнтовані завдання для учнів; – розвиток педагогічного мислення.
<i>III. Рефлексивно-проектувальні завдання</i>	
1. Завдання на розвиток здатності здійснювати рефлексію щодо застосування технології контекстного навчання з	– здатність здійснювати рефлексію щодо впровадження технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки; – уміння навчати студентів здійснювати рефлексію педагогічної діяльності

урахуванням предметної специфіки	
3. Завдання на формування вміння здійснювати саморозвиток і самовдосконалення	– знаходження дидактико-методичних помилок у процесі моделювання педагогічних ситуацій та навчання студентів розв’язувати їх у реальному освітньому процесі закладах вищої освіти; – формування потреби здійснювати науково-дослідну діяльність відповідно до сучасних досягнень педагогічної практики, інноваційних змін у психолого-педагогічній науці; – розвиток умінь знаходити невідповідність між критеріями та результатами власної педагогічної діяльності.

Отже, включення трьох груп практико-орієнтованих завдань в експериментальне навчання дозволяє магістрам початкової освіти, з одного боку, накопичувати досвід застосування контекстного навчання, а з іншого – підпорядковується змісту конкретної дисципліни, що забезпечує становлення готовності майбутніх викладачів упроваджувати зазначену технологію в реальному освітньому процесі закладах вищої освіти. Розвиток здатності магістрів початкової освіти моделювати педагогічні ситуації та навчати студентів розв’язувати їх сприяє становленню нового педагогічного мислення, яке дозволяє всебічно оцінювати й створювати проєкт педагогічного впливу і взаємодії, здійснювати творчий пошук, адекватну самооцінку й самоконтроль.

Третьою педагогічною умовою реалізації моделі обрано активізацію магістрів початкової освіти до рефлексивної діяльності, пов’язаної з упровадженням контекстного навчання як своєрідної мета-технології.

Рефлексивна діяльність є невід’ємною властивістю нового педагогічного мислення, що виявляється в застосуванні теоретичних знань до конкретних ситуацій. Без рефлексивного відпрацювання професійні предметні знання, з яких складаються цілісні смислові концепти, є немовби «розсипаними» у свідомості, що не дозволяє стати їм безпосереднім керівництвом до дії. Тобто,

постійне рефлексивне переосмислення набутої теоретичної бази з позицій щоденного вирішення практичних педагогічних завдань забезпечує компетентність учителя [58, с. 97].

Поняття «рефлексія» (від лат. «reflexio» – повернення назад) у різних аспектах розглядали філософи (В. Лутай, В. Лекторський, А. Огурцов, Е. Юдін та ін.), психологи (М. Боришевський, А. Зак, А. Карпов, С. Максименко, М. Холодна та ін.), акмеологи (О. Анісімов, А. Деркач, О. Поліщук, І. Семенов та ін.) та педагоги (І. Бех, М. Марусинець, В. Сластьонін та ін.).

Ураховуючи індивідуальність рефлексії, Т. Дубовицька пов'язує її з орієнтацією педагога на саморозвиток. Тому в навчально-професійній діяльності необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію майбутнього педагога, формували його позитивне ставлення, стимулювали процеси самоствердження [27].

Джерелом новацій і розвитку, основою для перебудови особистості педагога, її індивідуальної свідомості М. Марусинець вважає рефлексію, яка забезпечує здатність до перетворювальної діяльності, самостійного подолання труднощів; створювати довгострокові програми життєдіяльності та професійного зростання. Розглядаючи різні аспекти формування педагогічної рефлексії та вважаючи її мета-діяльністю майбутніх учителів початкової школи, дослідниця зазначає, що це інтегральне особистісне утворення, яке визначається сукупністю здібностей, способів та стратегій, що забезпечують подолання професійних проблем у процесі розв'язання педагогічних завдань через усвідомлення, осмислення і переосмислення, що склалися в результаті внутрішньої активності її суб'єкта [58].

Одним із провідних чинників становлення рефлексивної позиції є створення відповідного рефлексивного середовища, під яким О. Сущенко розуміє комплекс умов для тривалої взаємодії суб'єктів та набору її специфічних форм, де можлива самореалізація особистості. Цілком очевидно, що об'єктивно задане рефлексивне середовище за допомогою створення

проблемних ситуацій є внутрішнім механізмом творчості кожного педагога [88].

Отже, педагогічна рефлексія як мета-діяльність є необхідним компонентом професійного становлення фахівця, оскільки безпосередньо впливає на формування його педагогічного мислення; забезпечує усвідомлене ставлення до педагогічної діяльності; підвищує рівень професійної майстерності, що проявляється в здатності магістра початкової освіти до інноваційної діяльності, яка сприяє його самовдосконаленню й творчому зростанню.

Дослідники (Н. Батечко, В. Бобрицька, І. Богданова, Л. Ващенко, І. Дичківська, О. Дубасенюк, І. Коновальчук, О. Матвієнко, Г. Селевко, С. Стрілець та ін.) розглядають освітню інноваційну діяльність як соціально-педагогічний феномен, який виступає найважливішою особливістю педагогічної праці та характеризує складний взаємозв'язок загальної культури вчителя, його творчого потенціалу й професійної спрямованості [7]; здатності змінювати способи діяльності, стиль мислення [86, с. 55].

Сучасні дослідники виокремлюють в інноваційній діяльності технологічну й особистісну сторони. Перша пов'язана зі створенням використанням і поширенням інноваційних моделей і технологій навчання. Друга – характеризує виявлення особистісних якостей та особливості самореалізації вчителя в інноваційній діяльності [85].

Участь в інноваційній діяльності педагога дозволяє позбавитися авторитарних претензій на визнання правильною тільки власної точки зору, відкриває шлях до засвоєння варіативного педагогічного досвіду [86].

Одна з основних особливостей педагогічних інновацій полягає в тому, що вирішальну роль на всіх етапах інноваційного процесу відіграє суб'єктивний фактор. Тому сучасні дослідники, які займаються інноваційною проблематикою, пов'язують її з вивченням окремої людини як суб'єкта та основного елемента інноваційної системи.

Назвемо особистісно значущі якості магістра початкової освіти, які стосуються емоційного сприйняття явищ педагогічної дійсності, впливають на його професійне зростання.

Сучасний викладач закладу вищої освіти має бути: по-перше, орієнтованим на успіх, тому що тільки той, хто відчуває впевненість у своїй особистістській і професійній компетентності, може позитивно впливати на інших і бути джерелом успіху для студентів; по-друге, експресивність – здатність наповнювати процес спілкування та взаємодії зі студентами позитивними емоціями, переконувати в доцільності застосування технології контекстного навчання; по-третє, емпатійність, тобто здатність розуміти та поважати студента.

Інноваційний потенціал викладача характеризується: творчою здатністю генерувати нові ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; уміннями проєктувати і моделювати на практиці: викладачу-новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; новизна, оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність [45].

З-поміж інновацій найбільш вдалим для формування в магістрів початкової освіти активізації до рефлексивної діяльності є мікрОВикладання, яке доцільно використовувати як у процесі теоретичної (лекції), так і практичної підготовки (практичні й лабораторні заняття, самостійна та науково-дослідна робота, асистентська практика тощо). Аналізуючи досвід мікрОВикладання, Н. Мачинська, визначає такі його переваги:

а) ґрунтовна підготовка фрагменту заняття, що дає можливість магістранту набути фахових умінь і навичок на більш високому рівні;

б) ефективна психолого-педагогічна й методична підготовка до асистентської практики;

в) можливість своєчасного виявлення прогалин у готовності виконувати

професійні функції викладача, вибору ним індивідуальної траєкторії підготовки [60, с. 318].

Характерною особливістю мікровикладання є можливість взаємовідвідування магістрами початкової освіти навчальних занять, що позитивно впливає на практичне формування в них активізації до рефлексивної діяльності, що в подальшому сприяє професійному зростанню викладачеві-початківцю.

Зазначимо, що взаємовідвідування широко використовується як форма підвищення кваліфікації та педагогічного розвитку викладачів та сприяє формуванню готовності до професійного самовдосконалення впродовж життя.

Отже, активізація магістрів початкової освіти до рефлексивної діяльності, пов'язаної з упровадженням контекстного навчання як своєрідної мета-технології визначало їх ставлення до інноваційної діяльності, сприяло розвитку нового педагогічного мислення, виступало основним механізмом усвідомлення професійних успіхів та недоліків.

Таким чином, обґрунтовані вище педагогічні умови підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання (формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти; розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є вміння моделювати педагогічні ситуації та розв'язувати їх за допомогою навчально-професійних задач; активізація магістрів початкової освіти до рефлексивної діяльності, пов'язаної з упровадженням контекстного навчання як своєрідної мета-технології) розуміються нами як сукупність сприятливих факторів, що забезпечують ефективність реалізації авторської моделі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакшаева Н. А. Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 1997. 278 с.

2. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. Неперервна професійна освіта: монографія. Київ: Віпол, 2000. 636 с.
3. Барська Г. Аналіз стану проблеми застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх правознавців на сучасному етапі розвитку освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2009. № 2. С. 1–7.
4. Баханов К., Баханова С., Баринець О. Теорія і практика запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 520 с.
5. Бекузарова Н. В., Ермолович Е. В. Квазипрофесійний характер смешанного обучения в педагогической магистратуре. *Высшее образование в России*, 2012. № 10. С. 111–116.
6. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва, 1995. 336 с.
7. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2003. 438 с.
8. Бондар В. І., Шапошнікова І. М. Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 332 с.
9. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний словник психологічних термінів: словник. Київ: Професіонал, 2007. 512 с.
10. Бурдейна Л. І. Знаково-контекстне навчання як продуктивна умова формування моральної культури студента. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/portal> (дата звернення 10.06.19).
11. Ващенко Л. О., Єфімов О. М. Тлумачний словник-мінімум української мови. Київ, 2004. 607 с.

12. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. Москва: Высш. шк., 1991. 207 с.
13. Вербицкий А. А. Ермакова О. Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентного подхода в общем образовании. *Педагогика*, 2009. № 2. С. 12–18.
14. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*, 1987. № 5. С. 31–39.
15. Верхова Ю. Л. Формирование личностной и профессиональной направленности студентов в контекстном обучении: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2007. 22 с.
16. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2011. 598 с.
17. Волошина О. В. Педагогіка інновацій у вищій школі: навч.-метод. посіб. Вінниця, 2014. 161 с.
18. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. Харків, 2006. 572 с.
19. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: монографія. Київ: Вища школа, 2010. 407 с.
20. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
21. Гузій Н. В. Технологія контекстного навчання в організації дидактичної підготовки студентів у вищій педагогічній школі. *Вища освіта України*. № 3 (додаток 1). 2012. Т. 1. С. 363–370.
22. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя: ЗІДМУ, 2006. 332 с.

23. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Луцьк, 1999. 432 с.
24. Дем'яненко Н. М. Підготовка педагога для об'єднаної Європи: контекстно-компетентнісна модель. Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2013. 282 с.
25. Дем'яненко Н. Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магістратури. *Рідна школа*. 2013. № 3. С. 12–16.
26. Драгієва Л. В. Педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутнього викладача технологій в процесі магістерської підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ізмаїл, 2017. 293 с.
27. Дубовицкая Т. Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: дисс. ... д-р психол. наук. Москва, 2004. 349 с.
28. Дундюк В. О. Формування професійної ідентичності майбутніх учителів математики у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2016. 250 с.
29. Духаніна Н. М. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 220 с.
30. Дяченко Н. О. Формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки на магістерському рівні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 189 с.
31. Євдокимов О. В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 1997. 23 с.
32. Жалдак М. І., Хомік О. А. Формування інформаційної культури вчителя. URL: <http://www.icfcst.kiev.ua/SYMPOSIUM/229> (дата звернення 18.05.2019).

33. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія. Луганськ, 2013. 482 с.
34. Жукова И. А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2011. 22 с.
35. Жукова Н. В. Личная культура обучающегося как результат влияния кросс-культурных контекстов. Контекстное обучение: теория и практика: межвуз. сб. науч. трудов. Москва: МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2005. Вып. 2. 157 с.
36. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 02.04.2018).
37. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення 10.02.2019).
38. Ильязова М. Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва, 2011. 38 с.
39. Іщук В. В. Проєктування професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання на засадах контекстного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2014. 306 с.
40. Калашников В. Г. Образовательная среда контекстного типа. *Высшее образование в России*, 2012. № 4. С. 92–97.
41. Качалова С. М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения. *Вестник ЦМО МГУ*, 2009. № 3. С. 87–91.
42. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления: монография. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000 463 с.
43. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с.
44. Коваль Л. В. У пошуках нової концепції підготовки магістрів початкової освіти: методика початкового навчання математики у вищій школі /

Матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. *Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи*, м. Одеса, 15–16 вересня 2016 р. Харків: Ранок, 2016. С. 249–252.

45. Ковальчук О. М. Підготовка магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності в умовах ступеневої освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2016. 311 с.

46. Комар О. А. Інтерактивна технологія в підготовці майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: монографія. Умань: Софія, 2010. 326 с.

47. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе: учеб. пособ. Кривой Рог: КГПУ, 2007. 318 с.

48. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року. *Стратегічні пріоритети*. 2009. № 3 (12). С. 11–30. URL: old.niss.gov.ua/book/StrPryor/StPrior_12/3.pdf (дата звернення 05.03.2017).

49. Костюченко К. Є. Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2011. 20 с.

50. Коткова В. В. Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у квазіпрофесійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2011. 272 с.

51. Кочкурова О. В. Тренінг як засіб формування професійної ідентичності майбутніх учителів музики. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. пр. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип.16 (26). С. 68–72.

52. Красовська О. О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти

засобами інноваційних технологій: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2017. 44 с.

53. Курлянд З. Н. Професійна усталеність учителя – основа його професійної майстерності. Одеса, 1995. 150 с.

54. Лаврентьева Н. Б. Контекстное обучение как инновационная технология. Барнаул, 1995. 150 с.

55. Ларіонова О. Г. Интеграция личностно-центрированного и компетентного подходов в контекстном обучении: на материале подготовки учителя математики): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 2007. 54 с.

56. Левківський М. В. Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін*: зб. наук.-метод. праць / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. С. 49–54.

57. Макарченко М. Г. Модель контекстного обучения будущих учителей математики в процессе их методической подготовки: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2009. 40 с.

58. Марусинець М. М. Професійна спрямованість і її віддзеркалення в моделі підготовки фахівців гуманітарного профілю. *Науковий вісник НУБіП України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*: зб. наук. пр. № 220. 2015. С. 268–275.

59. Марчук І. П. Формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2009. 299 с.

60. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Львів: ЛьвДУВС, 2013. 416 с.

61. Мільто Л. О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач: посібник. Кіровоград: Імекс, 2013. 156 с.

62. Моляко В. О. Проблеми функціонування творчого сприймання в умовах надлишку інформації різної модальності та значимості. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ: Фенікс. 2013. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 16. С. 7–19.
63. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции. Москва. 1997. № 3. С. 20–27.
64. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 21.05.2018).
65. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: монографія. Умань: ПП Жовтий, 2011. 414 с.
66. Панченко А., Пометун О., Ремех Т. Навчання в дії: як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посіб. Київ: А.П.Н., 2003. 72 с.
67. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченко. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
68. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: ІЛПОН, 2006. 272 с.
69. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002. 176 с.
70. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології: навч. посіб. Харків: Колегіум, 2005. 224 с.
71. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти: уклад. С. О. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.

72. Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы / Н. П. Ерастов, Н. П. Линькова, А. А. Вербицкий. *Вопросы психологии*, 1981. № 3. С. 6–28.
73. Радул В. В. Дидактичні аспекти застосування сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки*. Вип. 107. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград, 2013. С. 80–87.
74. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 482 с.
75. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 224 с.
76. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.
77. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. Київ: ЕКМО, 2011. 320 с.
78. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. Львів: СПОЛОМ, 2000. 421 с.
79. Скворцова С. О. Контекстне навчання як технологія формування професійної компетентності вчителя математики. *Вісник Черкаського університету*. Серія: педагогічні науки. Ч. І. Черкаси, 2010. Вип. 191. С. 127–132.
80. Словник іншомовних слів / уклад.: С. П. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наук. думка, 2000. 680 с.
81. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
82. Смолук І. О. Педагогічні технології: дослідження соціально-особистісного аспекту. Луцьк: Вежа, 1999. 294 с.

83. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Российское педагогическое агентство, 1997. 173 с.
84. Стрельников В. Ю. Педагогічні основи особистісного й професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. 230 с.
85. Стрілець С. І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Чернігів: Видавець Лозовий В. М., 2015. 544 с.
86. Стрілець С. І. Теоретико-методичні засади підготовки вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 36 с.
87. Сухомлинська О. Авторські педагогічні системи як складова оновлення національної школи. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2007. № 36. С. 24–27.
88. Сущенко О. Г. Розвиток професійної рефлексії майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки, 2011. № 20 (231). С. 95–101.
89. Тавровецька Н. І. Різні підходи до дослідження складових Я – образу особистості. *Практична психологія та соціальна робота*, 2011. № 10. С. 74–79.
90. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетентности: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 2008. 48 с.
91. Ткаченко О. А. Контекстне навчання у форматі «справожиттєвого» підходу як альтернатива традиційної системи професійної освіти. *Горизонти освіти*. 2010. № 2. С. 158–163.
92. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. Москва: Педагогика, 1997. 207 с.

93. Чернілевський Д. В., Антонова О. Є., Барановська Л. В., Вознюк О. В. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. /за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця: АМСКП, 2010. 484 с.
94. Шевченко О. А. Педагогические характеристики учебника контекстного типа: на материале иностранного языка в техническом вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2006. 230 с.
95. Ширшов Е. В., Чурбанова О. В. Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов. Архангельск. 2006. 308 с.
96. Шнайдер А., Шнурер А. Навчання через дебати: різноманіття поглядів. Київ: Вчителі за демократію та партнерство, 2009. 320 с.
97. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. 1995. С. 9.
98. Elaine B. Johnson Contextual teaching and learning what it is: and why it's here to sta. Thousand Oaks, Calif.; London: Corwin Press, 2002. 196 p.
99. Koval L., Popova O. & Nikonenko T. (2019). Practice-Oriented Direction of Professional Preparation of Future Teachers of Primary Education in the Context of European Integration Processes. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 85-92. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i2.2060>.

1.2 ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (канд. пед. наук, ст. викл. Тетяна НІКОНЕНКО)

1.2.1 Модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання

Реалізація мети, завдань та теоретичних засад дослідження зумовили розроблення моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування

технології контекстного навчання.

Поняття «модель» (з франц. *modele* – міра, зразок, норма; лат. – образ, зменшений варіант, спрощений опис складного явища чи процесу) трактується як зразок, що відтворює, імітує будову та дію будь-якого об'єкта, а, відтак, використовується для отримання нових знань про нього [8]. Співзвучне визначення моделі подається в іншому словнику як штучно створений взірець у вигляді схеми, знакових форм і формул, що відтворює в більш узагальненому вигляді якості, взаємозв'язки й відношення між елементами об'єкта [51].

У наукових дослідженнях (В. Краєвський [35], О. Пехота [62], Л. Хоружа [79] та ін.) знаходимо такі визначення моделі:

- система із своєю структурою і функцією, що відображає об'єкт дослідження, подаючи тим самим нову інформацію про нього [40, с. 51];
- схематичне зображення якогось процесу чи явища, що використовується як спрощена його заміна [38];
- результат абстрактного узагальнення практичного досвіду [35];
- теоретичний взірець-еталон технологічного процесу навчання [57, с. 27].

Побудова моделі (моделювання) розглядається в наукових працях (В. Маслова [47], В. Семиченко [72] та ін.).

Активні дослідження процесів моделювання в педагогіці розпочинаються в першій половині ХХ століття. Зокрема, В. Маслов стверджує, що моделювання здійснюється на наукових засадах системного підходу і відображає творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об'єкта (системи) в цілому або його окремих складових, які визначають функціональну спрямованість, забезпечують стабільність існування та розвитку [47, с. 5].

Важливість використання методу моделювання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців доводять численні дослідження В. Бондаря [7], С. Гончаренка [13], В. Кушніра [39], І. Малафіїк [43], В. Маслова [47],

О. Пехоти [62], А. Семенової [71] та ін.

Так, А. Семенова, характеризуючи теоретичні й методичні засади парадигмального моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів, зазначає, що з позицій методології воно є відображенням складних системних об'єктів (середовищ); основою для побудови відкритих нелінійних динамічних об'єктів системи освіти як «цілого в цілому» і здатне ефективно змінити педагогічну реальність. Крім того, дослідниця вважає моделювання опосередкованим теоретичним або практичним дослідженням об'єкта (середовища), завдяки якому безпосередньо вивчається штучна або природна система, що: 1) знаходиться в реальній відповідності з об'єктом; 2) здатна заміщати його в певних відносинах або надавати нову інформацію про нього [71].

За визначенням В. Кушніра, під моделюванням у педагогічному процесі розуміють опосередковане практичне чи теоретичне дослідження педагогічного об'єкта, під час якого безпосередньо створюється допоміжна система [39, с. 53].

Аналіз педагогічної літератури (К. Баханов [2], І. Богданов [6], Н. Глузман [12], В. Жигір [21], Л. Коваль [27], О. Комар [32], М. Марусинець [45], М. Оліяр [54], І. Осадченко [55], Л. Петухова [61], Р. Пріма [65], С. Сисоєва [73], Л. Хомич [78] та ін.) свідчить про активне вживання поняття «модель фахівця», що пов'язується з унаочненням основних характеристик майбутньої педагогічної діяльності та ефективної підготовки до неї.

Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів у контексті сучасної початкової освіти, Л. Коваль зазначає, що обізнаність із сутністю різних моделей впливає на обґрунтованість вибору змісту, форм, методів, засобів, прийомів організації освітньої діяльності студентів відповідно до конкретних умов [27, с. 88].

Дидактичну модель технології ситуаційного навчання в підготовці майбутніх учителів початкової школи, яка розкриває цілі, функції, компетенції,

правила та критерії досягнення мети, розробила І. Осадченко. Дослідницею визначено та охарактеризовано етапи її реалізації: теоретичний, тренувально-формувальний та практичний [55, с. 222].

Н. Глузман спроектувала динамічну модель системи формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, результатом упровадження якої є готовність студентів до впровадження компетентнісно зорієнтованого навчання молодших школярів математики [12, с. 179].

Модель формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи, на думку Р. Пріми, відображає різноманітні його професійні функції та особистісні якості, що виступають системоутворювальним фактором з метою відбору змісту освіти та форм його реалізації в освітньому процесі [65, с. 201].

Л. Петухова розробила модель формування інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутніх учителів початкової школи, яка складається з таких основних компонентів: соціальне замовлення суспільства, освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма (нормативна частина), блок цілепокладання, концептуальні вихідні положення, змістово-процесуальний блок, блок управління, де представлені особливості створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища [61].

Досліджуючи формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкової школи, М. Марусинець зазначає, що модель їх підготовки спрямовується на засвоєння рефлексивної позиції щодо самопізнання і самовдосконалення під час опанування теоретичними знаннями та практичними вміннями. Розроблена вченою модель складається з чотирьох блоків: теоретико-методологічного, категоріального, формувального (педагогічні умови і засоби), оцінно-результативного [45].

Отже, аналіз наукової літератури процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи дав змогу встановити, що створення моделі фахівця

забезпечує перехід від суб'єкт-об'єктної парадигми, де домінуючим є «озброєння» знаннями, орієнтир на програму та чітко визначений план, прийняття викладачем усієї відповідальності на себе, до особистісно зорієнтованої, компетентнісної парадигми, яка характеризується як сфера духовного співробітництва, спрямована на формування фахової мобільності, розвиток педагогічної культури, складовою якої є інформаційна, на самостійне створення нових технологій, самореалізацію та самовдосконалення педагога.

Для нашого дослідження важливо проаналізувати моделі підготовки майбутніх педагогів із застосуванням технологій контекстного навчання (В. Желанова [20], І. Жукова [22], В. Іщук [25], В. Коткова [34], М. Макаrenchенко [42], І. Марчук [46] та ін.).

Структурно-логічну модель технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у форматі рефлексивної парадигми освіти розробила у своєму дослідженні В. Желанова. Відповідно до її основних положень результативно-цільовою основою зазначеної освітньої системи є формування двох груп рефлексивних конструктів: по-перше, ті, які становлять суть рефлексивної компетентності, по-друге, рефлексивно детерміновані, що визначають мотиваційну, діяльнісну та інші сфери майбутнього фахівця [20, с. 241].

Модель підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання на засадах контекстного навчання дослідила В. Іщук, яка акцентує увагу на особливостях квазіпрофесійної діяльності таких фахівців та обґрунтовує доцільність створення й аналізу студентами педагогічних ситуацій [25].

Ураховуючи методологію контекстної проблематики, В. Коткова в дисертаційному дослідженні зробила спробу побудувати модель формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Вона відображає взаємозалежність між структурними елементами освітнього процесу, де висвітлює роль квазіпрофесійної діяльності в ньому [34, с. 90].

М. Макаrenchенко подає модель контекстного навчання майбутніх учителів

математики. Методичну підготовку студентів-бакалаврів автор розглядає як цілісну систему практико-зорієнтованої діяльності, що має відображатися на кожному етапі (цільовий, мотиваційно-стимулювальний, змістовий, операційно-технологічний, результативний) [42].

У контекстному навчанні основний акцент робиться на формуванні професійної мотивації розвитку особистості. Як зазначає І. Жукова, зміст навчальної діяльності студента визначається не тільки логікою дисциплін, але й ураховує його власну внутрішню активну позицію [22].

Таким чином, аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що в них належна увага приділяється процесу моделювання професійної підготовки майбутніх педагогів. Проте спеціальних досліджень, які б подавали еталони становлення компетентних фахівців в умовах магістратури, недостатньо. Це актуалізує створення авторської моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Проектуючи модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання (рис. 1), ми відображали такі її складові, як мета, наукові підходи, дидактичні принципи, педагогічні умови, етапи, система практико-орієнтованих завдань (загальнопедагогічних, дидактико-методичні, рефлексивно-проектувальних); критерії, показники й рівні готовності; результат професійної підготовки.

Розроблена нами модель схематично представлена трьома блоками: методологічним, змістово-процесуальним, аналітико-рефлексивним, що забезпечує можливість відтворити цілеспрямований процес підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Методологічний блок містить мету, наукові підходи та дидактичні принципи.

Метою моделі є формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Важливою складовою методологічного блоку моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання є

розкриття сутності наукових підходів, якими для нашого дослідження визначено: особистісно зорієнтований, компетентнісний та технологічний. Розглянемо детально кожен з них.

Проблемам особистісно зорієнтованого підходу присвячені праці І. Беха [4], О. Дубасенюк [16], Л. Коваль [27], Л. Лозова [49], О. Пєхоти [62], О. Савченко [69], Г. Селевка [70], С. Стрілець [75], І. Якиманської [81] та ін.

Основними векторами особистісно зорієнтованого підходу в освіті І. Бех визначає: максимальну індивідуалізацію освітнього процесу, інтеграцію змісту фахових і психолого-педагогічних дисциплін, створення умов для саморозвитку особистості, самореалізації потреб і природних задатків майбутніх фахівців [4, с. 124].

Зокрема, І. Якиманська підкреслює, що в основі особистісно зорієнтованого підходу «лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного об'єкта, а перш за все, індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом» [81, с. 9].

Розглядаючи проблему висвітлення наукових підходів до педагогічних досліджень, В. Лозова зазначає, що саме особистісно зорієнтований підхід зосереджений на самостійності вибору пріоритетів, освітніх векторів, формуванні власного сприйняття змісту, що вивчається [49, с. 227].

Упровадження особистісно зорієнтованого підходу під час підготовки магістрів початкової освіти, на думку Л. Коваль, дозволяє, з одного боку, оволодіти професійними компетентностями, без яких неможлива майбутня діяльність, а з іншого, – сформувати їх творчий індивідуальний стиль і активну особистісну позицію [27, с. 250].

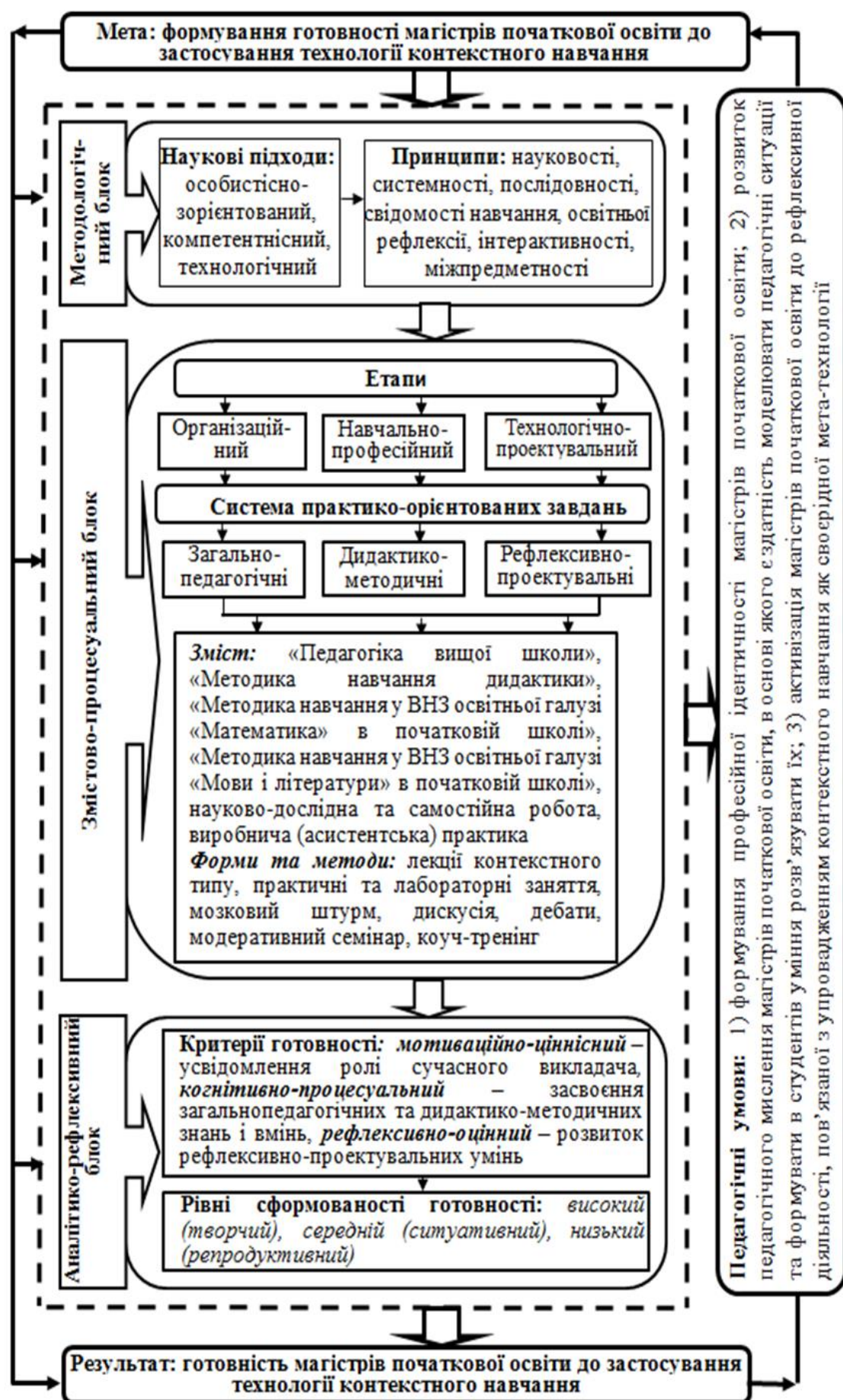


Рис. 1. Модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання ;2

Цей процес має проектувати соціальну складову, що забезпечує здатність працювати в колективі, бути керівником, менеджером [75]. Разом з тим, гуманістичні умови навчання впливають на створення середовища міжособистісної взаємодії та спілкування між викладачами і студентами [37].

Отже, у нашому дослідженні особистісно зорієнтований підхід розглядається як важливий методологічний інструментарій підготовки магістрів початкової освіти, здатних упроваджувати технологію контекстного навчання в професійній діяльності, бути носіями нового педагогічного мислення. Це стане підґрунтям для становлення адекватного ціннісного уявлення про майбутню педагогічну діяльність, забезпечить свободу особистості в освітньому процесі при виборі пріоритетів, векторів розвитку тощо.

Особистісно зорієнтований підхід в освіті безпосередньо пов'язаний з компетентнісним, який активно впроваджується в професійній підготовці майбутніх фахівців і розроблений як вітчизняними, так і зарубіжними вченими (Н. Бібік [5], В. Бондар [7], Н. Глузман [12], Є. Зеєр [24], В. Краєвський [35], В. Лозова [49], О. Овчарук [33], В. Химинець [77] та ін.).

Згідно з компетентнісним підходом увесь процес навчання (цілі, зміст, форми, методи, засоби тощо), на думку О. Овчарук, має бути зорієнтований на формування в студентів інтегрованих, складних умінь, новоутворень, що поєднують у собі уміння, навички, знання, досвід, ціннісні орієнтації тощо. Компетентнісний підхід може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним студентом комплексу дій, що забезпечує їх дослідницький практико-перетворювальний характер [33].

Реалізація компетентнісного підходу в професійній педагогічній освіті, яка базується на теорії контекстного навчання, на думку Н. Батечко, полягає у створенні психолого-педагогічних, дидактичних і методичних умов. Дослідниця наголошує на інтеграції можливостей теорії контекстного навчання

й методології компетентнісного підходу, що дозволяє авторці робити висновок про існування «контекстно-компетентнісного підходу до реформування освіти» [1].

В. Химинець переконує, що застосування компетентнісного підходу в підготовці майбутнього педагога переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку здатності практично діяти та творчо застосовувати набутий досвід у різних педагогічних ситуаціях [77].

Перехід на компетентнісну стратегію навчання магістрів початкової освіти, на думку Л. Коваль, пов'язується, по-перше, з модернізацією змісту професійної підготовки, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття компетентностей; а, по-друге, постає потреба навчати майбутніх викладачів цілеспрямовано формувати в студентів міжпредметні й предметні компетенції [28, с. 250].

Вирішальним чинником становлення викладача закладу вищої освіти, на думку О. Гури, виступає «синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду, а вся система навчання й виховання повинна допомогти виявити, розвинути в собі те, що органічно притаманне особистості». Реалізація компетентнісного підходу в змісті професійної освіти дозволяє випускнику сформувати якості, які сприяють його інтегруванню в широкий світовий соціокультурний простір. До таких слід віднести: усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше явище; урахування плюсів і мінусів щодо будь-якої діяльності; установка на співробітництво та діалог; уміння користуватися інформацією; навчання співробітництву й діалогу на рівні взаємодії окремих людей, носіїв різних поглядів і культур [15, с. 4].

Таким чином, за умови реалізації компетентнісного підходу процес навчання магістрів початкової освіти (цілі, зміст, форми, методи, засоби тощо) має бути зорієнтований на формування готовності до застосування технології

контекстного навчання, що забезпечує його практико-зорієнтований характер, спрямовує на співпрацю, діалог та самовдосконалення.

Технологічний підхід відкриває нові можливості для варіативності в організації особистісно зорієнтованого освітнього процесу магістрів початкової освіти. Поняття технологічного підходу в галузі освіти з'явилося в середині ХХ століття на основі програмованого навчання, характерними ознаками якого було чітке формулювання навчальної мети і послідовне її досягнення. Ґрунтовні дослідження К. Баханова [2], В. Євдокимова [18], М. Євтуха [19], М. Кларіна [26], Л. Коваль [27], О. Комар [32], Т. Назарової [49], О. Пехоти [62], Г. Селевка [70] та інших щодо впровадження технологічного підходу у вищій школі дають підстави стверджувати про переорієнтацію навчання студентів з процесу на гарантований освітній результат.

Зокрема, Л. Коваль зазначає, що технологічний підхід дозволяє викладачеві ЗВО структурувати навчальний матеріал і обирати способи діяльності майбутніх фахівців таким чином, щоб усіх можна було включити в активний процес пізнання. Технологічний підхід, на думку дослідниці, реалізується через упровадження педагогічно обґрунтованої сукупності сучасних технологій навчання, які мають чітку процесуальну структуру, визначені умови й етапи їх успішного застосування, прогнозовані результати, що підлягають кількісному та якісному оцінюванню [27, с. 83].

Серед основних характеристик технологічного підходу вчені (К. Баханов [2], В. Беспалько [3], Г. Селевко [70], Д. Чернілевський [80] та ін.) виділяють: системність, науковість, концептуальність, відтворюваність, діагностичність, ефективність навчання, його вмотивованість, алгоритмічність, інформаційність, оптимальність тощо [56].

Теоретично обґрунтовано необхідність упровадження технологічного підходу у вищих закладах освіти в дослідженні І. Смолюка, де розкриваються основні шляхи реалізації, які впливають на організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, формуванню їх організаційно-педагогічних якостей, що

сприятимуть вирішенню конкретних педагогічних завдань [74].

Отже, серед наукових підходів дослідження саме технологічний вважаємо провідним, оскільки він безпосередньо проявляється в реалізації інноваційних ідей, переведенні освітнього процесу в площину активного застосування контекстного навчання в професійній підготовці як мета-технології, що забезпечує формування нового педагогічного мислення, яке сприятиме розвитку здатності прогнозувати, планувати та моделювати квазіпрофесійну діяльність.

Таким чином, особистісно зорієнтований, компетентнісний та технологічний підходи в комплексі складають методологічну основу моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання в закладах вищої освіти здійснюється на основі відповідних принципів: науковості, системності та послідовності, контекстності, свідомості та інтерактивності, рефлексії, індивідуалізації, міжпредметності. Розкриємо їх сутність.

Принцип науковості передбачає засвоєння магістрами початкової освіти сучасних досягнень педагогічної науки, оволодіння методами наукового пізнання. Реалізація означеного принципу передбачає розкриття педагогічних явищ і фактів у взаємозв'язках, застосування в організації діяльності магістрів початкової освіти методів проблемного навчання, стимулювання інтересу до пошукової діяльності.

Принцип системності й послідовності ґрунтується на тому, що навчання магістрів початкової освіти має здійснюватися в логічній послідовності, яка забезпечує збереження наступності змістової і процесуальної сторін навчання, формування компетентностей, особистісних якостей студентів, їх послідовний розвиток і вдосконаленням. Цей принцип забезпечує розвиток пізнавальної діяльності з обов'язковим досягненням прогнозованого результату.

Відповідно до принципу свідомості й інтерактивності навчання ґрунтується на тому, що магістр початкової освіти у сучасній педагогіці визначається як суб'єкт, який усвідомлює цілі учіння, здатний планувати, організовувати, дискутувати, відстоювати свою професійну позицію; самостійно, свідомо й цілеспрямовано виконувати роботу; усвідомлювати особистісну значущість її результатів [17].

Осмислення процесу підготовки магістрів початкової освіти та його результативності є вимогами принципу рефлексії, яка зумовлює усвідомлення власного уявлення щодо професії викладача, зокрема в закладах вищої освіти, оцінку особистісних смислів вибору спеціальності, здатність співвідносити свої можливості з вимогами професійних стандартів.

Принцип індивідуалізації спрямований на врахування індивідуальних особливостей й створення умов для розвитку кожного магістра початкової освіти. Індивідуалізація навчання – необхідна умова організації ефективного освітнього процесу, оскільки будь-який вплив оцінюється рівнем розвитку професійних та індивідуальних якостей особистості майбутніх фахівців.

Відповідно до принципу міжпредметності навчальні дисципліни підготовки магістрів початкової освіти не повинні дублюватися, мають бути спрямовані на досягнення загальної мети – формування компетентного викладача ЗВО, який здатний застосовувати знання, уміння та навички в різних навчальних ситуаціях. Це дозволить забезпечити цілісне уявлення студентів про організацію освітнього процесу в закладах вищої освіти та глибоке його теоретичне й практичне осмислення.

Другим блоком моделі є змістово-процесуальний, який включає три етапи (організаційний, навчально-професійний та технологічно-проектувальний) та презентує зміст підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Метою організаційного етапу є формування позитивного ставлення до майбутньої викладацької діяльності, усвідомлення значущості застосування в

ній технології контекстного навчання, що сприятиме становленню фахівця нової генерації.

Професійно-орієнтований етап пов'язується з реалізацією когнітивно-процесуального компоненту, що спрямовувався на засвоєння загальнопедагогічних та дидактико-методичних знань і вмінь, які забезпечать готовність магістрів початкової освіти використовувати технологію контекстного навчання в майбутній професійній діяльності.

На технологічно-проектувальному етапі експериментального навчання передбачалося формування рефлексивно-оцінного компонента, який мав на меті розвиток умінь магістрів початкової освіти моделювати та проводити практичні заняття на основі застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки; здійснювати рефлексію професійної діяльності та навчати цьому студентів; прагнути до саморозвитку й самовдосконалення.

Зміст професійної підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного складала такі навчальні дисципліни: «Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі», а також науково-дослідна, самостійна робота й виробнича (асистентська) практика.

Під час підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання ми брали до уваги взаємозв'язок етапів і взаємозумовленість функціональних завдань навчання на кожному з них, ураховуючи гнучкість переходу від одного до іншого.

Визначаючи позиційне розміщення компонентів моделі, ми враховували те, що воно має відображати: послідовність засвоєння магістрами початкової освіти досвіду застосування технології контекстного навчання, а також логіку навчально-змістового ресурсу їх професійної підготовки в умовах магістратури.

Завершує побудову моделі аналітико-рефлексивний блок, який включає

компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, рефлексивно-оцінний), критерії, рівні (високий (творчий), середній (ситуативний) та низький (репродуктивний) та прогнозований результат – готовність магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

У філософському енциклопедичному словнику поняття «готовність людини до діяльності» визначається як певний стан її свідомості [76].

За психологічним словником, готовність – це стан підготовленості, у якому організм налаштований на дію чи реакцію; такий стан людини, при якому вона готова отримати користь із певного досвіду [67].

Педагогічний словник тлумачить готовність відповідно до галузі знань. Зокрема, педагогічна готовність – виявлення факторів, умов, засобів для цілеспрямованого формування готовності, психологічна готовність – це встановлення характеру зв'язків між станом готовності та ефективністю діяльності; соціальна – розвиток комплексу психологічних властивостей особистості, яка взаємодіє в соціумі для ефективного встановлення і розвитку соціальних відношень [60].

Питання готовності до професійної діяльності розглядається як:

- інтеграційна характеристика мотивації до певного виду діяльності, особистісних якостей і творчих здібностей особистості [59];
- складне структуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного формування професійної грамотності особистості, її сталого професійного зростання [63];
- особливий особистісний стан, що передбачає наявність у людини мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння знаннями, способами й засобами досягнення її цілей [64].
- педагогічний професійний потенціал, сукупність об'єднаних у систему природних і набутих якостей, що визначають здатність педагога виконувати свої обов'язки на визначеному рівні [66].
- складне новоутворення особистості, яке містить комплекс професійних

компетентностей [53, с. 34].

Враховуючи вище зазначене, розкриємо зміст готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання через виокремлені нами компоненти, які характеризуються певними критеріями, зокрема:

- мотиваційно-ціннісний, сутністю якого є усвідомлення значущості педагогічної діяльності та ролі сучасного викладача в реформуванні вищої педагогічної освіти відповідно до європейських стандартів якості; важливості застосування технології контекстного навчання під час підготовки майбутніх учителів початкової школи;

- когнітивно-процесуальний, який передбачає засвоєння магістрами початкової освіти загальнопедагогічних та дидактико-методичних знань і вмінь; формування здатності здійснювати мікровикладання на основі застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки; оволодіння вміннями та навичками навчати студентів розв'язувати практико-орієнтовані завдання;

- рефлексивно-оцінний характеризується розвитком рефлексивно-проектувальних вмінь, що передбачають здатність застосовувати на практичних та лабораторних заняттях технологію контекстного навчання; здійснювати рефлексію власної педагогічної діяльності та навчати цього процесу студентів; бути в постійному творчому пошуку; прагнути до самовдосконалення як особистісних, так і професійних якостей.

Отже, готовність магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання – це інтегрована особистісно-професійна якість, що має багатокомпонентну структуру (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, рефлексивно-оцінний), сформованість яких забезпечує здатність моделювати та проводити практичні й лабораторні заняття з урахуванням предметної специфіки на основі застосування технології контекстного навчання; прагнути до самовдосконалення; здійснювати

рефлексію педагогічної діяльності та навчати студентів цьому процесу.

Процес формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання впливає на організацію експериментального навчання загалом та його результативність зокрема, що перевірялося шляхом здійснення моніторингу (лат. monitor – той, що нагадує, наглядає, застерігає) – спеціальної системи накопичення, опрацювання й поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки та основних тенденцій її розвитку щодо підвищення ефективності функціонування галузі [48].

Аналіз педагогічних досліджень (Н. Бібік [5], О. Локшина [48], Т. Лукіна [41] та ін.) свідчить, що моніторинг в освіті заснований на: узгодженості нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення його складових; об'єктивності одержання інформації; комплексності дослідження різноманітних аспектів освітнього процесу; обробці та аналізі результатів; безперервності та тривалості спостережень за станом освіти; рефлексивності, що проявляється в аналізуванні на всіх рівнях управління якістю результатів навчально-виховної діяльності, здійсненні самооцінки й самоконтролю; гуманістичній спрямованості моніторингу – створенні обстановки доброзичливості, довіри, поваги до особистості, максимально сприятливих умов, позитивного емоційного мікроклімату; неможливості використання результатів досліджень для застосування будь-яких репресивних дій [41].

У нашому дослідженні моніторинг проводився поетапно (вхідний, поточний, підсумковий). Детальніше охарактеризуємо види моніторингу: вхідний спрямовувався на вивчення стану підготовки магістрів початкової освіти, поточний здійснювався з метою виявлення недоліків процесу формування готовності майбутніх викладачів педагогіки та методики початкової освіти до застосування технології контекстного навчання на кожному з етапів дослідження і подальше коригування експерименту;

підсумковий проводився після експериментального навчання та передбачав з'ясування динаміки формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Кінцевим результатом моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання виступає особистість майбутнього викладача педагогіки та методики початкового навчання з високим рівнем сформованості готовності забезпечувати цей процес відповідно до вимог галузевих стандартів. Належну роль під час проведення експерименту відводиться створенню ресурсного забезпечення – навчально-методичних посібників контекстного типу «Практикум з методики навчання математики в початковій школі (1 клас)» у співавторстві з докторкою педагогічних наук, професоркою Л. Коваль (лист № 1/11-9314 від 17.06.14 р.) [29]; «Практикум з методики навчання математики в початковій школі (2 клас)» у співавторстві з докторкою педагогічних наук, професоркою Л. Коваль, рекомендований рішенням вченої ради БДПУ (протокол № 7 від 29.03.2016 р.) [30], а також методичних рекомендацій для викладачів педагогіки та методик початкового навчання щодо застосування технології контекстного навчання.

Отже, відповідно до визначених параметрів теоретичне обґрунтування моделі підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання засвідчило необхідність оновлення цього процесу.

1.2.2 Дослідно-експериментальна перевірка ефективності моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання

Теоретичне обґрунтування моделі підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти до застосування технології контекстного навчання та вивчення сучасного вектору розвитку професійної підготовки майбутніх викладачів

вищої школи дають змогу безпосередньо реалізувати експериментальне навчання.

Мета дослідницької роботи полягала в тому, щоб визначити етапність її проведення та спроектувати зміст професійної підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Педагогічний експеримент складався з двох етапів – констатувального та формувального. Констатувальний етап експерименту було присвячено визначенню актуальності та доцільності обраної проблеми; вивченню сучасного вектору розвитку професійної підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти загалом і до застосування технології контекстного навчання зокрема.

З позиції особистісно зорієнтованого, компетентнісного та технологічного підходів було розроблено зміст формувального експерименту, який реалізовувався протягом 2015–2017 рр. Особливостями нашого дослідження є його комплексність, орієнтація на широкий контингент магістрів початкової освіти з різних регіонів України. У формувальному експерименті дослідження брали участь магістри Бердянського державного педагогічного університету (факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (факультет педагогіки та психології), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (факультет початкового навчання), Київського університету імені Бориса Грінченка (педагогічний інститут), Херсонського державного університету (факультет дошкільної та початкової освіти). Загальна кількість респондентів – 289 осіб.

Навчально-змістовий ресурс формувального етапу експерименту включав дисципліни загальнопедагогічної та фахової підготовки («Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі»), а також науково-дослідну,

самостійну роботу й виробничу (асистентську) практику.

Зміст формувального експерименту передбачав поетапну (організаційний, навчально-професійний, технологічно-проектувальний) реалізацію авторської моделі, яка передбачала формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Ефективність цього процесу відстежувалася за допомогою моніторингу сформованості зазначеного феномену в здобувачів другого рівня вищої освіти експериментальних і контрольних груп, що давало можливість внесення корективів у експериментальне навчання. Констатувальний і прикінцевий зрізи дозволяли визначити результати й представити їх у відсотках та за допомогою графічної інтерпретації. З цією метою в дослідженні використовувався статистичний аналіз, який уможливив вивчення особливостей динаміки сформованості готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Логіка дослідження, яка реалізовувалася через поетапний характер навчання, обумовлювалася функціональними завданнями на кожному з них та навчально-змістовим ресурсом підготовки, простежувалася в процесі послідовного розгортання наукового пошуку. Взаємозв'язок і взаємозумовленість етапів процесу підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання відображено на рис. 1.2.1.

Як бачимо на рис.1.2.1, на кожному етапі експериментального навчання основна увага приділялася формуванню певних компонентів готовності, але оскільки існувала гнучкість переходу від одного етапу до іншого або вони перетиналися, то між ними існував тісний взаємозв'язок, який підтверджував цілісність системи професійної підготовки магістрів початкової освіти.

Основні положення та висновки експериментального навчання забезпечувалися опорою на наукову методологію, понятійно-термінологічним апаратом дослідження, власним досвідом автора, практичним упровадженням експерименту у закладах вищої освіти та оприлюдненням у науково-

Моніторинг
інгровий
супровід
процесу
підготов
ки:
виявленн
я рівня
сформов
аності
готовнос
ті
магістрів
початков
ої освіти
до
застосув
ання
технолог
ії
контекст
ного
навчання

Етапи підготовк и	Провідні завдання етапу та очікування	Навчально- змістовий ресурс підготовки
----------------------------------	--	---

Організа ційний	Формування мотиваційно-ціннісного компоненту. Результати: усвідомлення значущості педагогічної діяльності та ролі сучасного викладача в реформуванні вищої педагогічної освіти відповідно до європейських стандартів якості, пріоритетності застосування означеної технології в процесі підготовки здобувачів першого рівня вищої	Педагогік а вищої школи Методика навчання дидактик и
----------------------------	--	---

Навчаль но- професі	Формування когнітивно-процесуального компоненту. Результати: засвоєння загальнопедагогічних та дидактико-методичних знань, формування вмінь моделювати педагогічні ситуації із застосуванням технології контекстного навчання	Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математи ка» в початковій школі Методика навчання у ВНЗ освітньої
------------------------------------	--	--

педагогічних виданнях всеукраїнського і міжнародного рівнів.

Розглянемо поетапність підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

На першому організаційному етапі експериментального дослідження відбувалося формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти, зокрема формування в них мотиваційно-ціннісного компонента готовності до застосування технології контекстного навчання. Відповідно до цього майбутні викладачі педагогіки та методик початкового навчання мали змогу усвідомити значущість власної професійної діяльності та ролі в оновленні вищої педагогічної освіти відповідно до європейських стандартів якості; надавалася пріоритетність застосуванню означеної технології як мета-технології майбутньої професійної діяльності.

Формування професійної ідентичності активно починається з перших днів навчання магістрів початкової освіти, зокрема на організаційному етапі, під час опанування таких дисциплін, як «Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики», програмовий зміст яких було суттєво оновлено відповідно до експериментального дослідження. Якісному й свідомому засвоєнню теоретичних положень, які забезпечували наукове підґрунтя для формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти, сприяли, окрім традиційних, рефлексивно зорієнтовані лекції контекстного типу.

Мета рефлексивно зорієнтованих контекстних лекцій полягає в цілеспрямованому формуванні в магістрів початкової освіти бажання вдосконалюватися, щоб відповідати сучасним процесам реформування вищої педагогічної освіти, де однією з основних вимог є здатність застосовувати технологію контекстного навчання як мета-технологію професійної діяльності.

Наведемо фрагмент рефлексивно зорієнтованої лекції контекстного типу з навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» на тему «Викладач як суб'єкт освітнього процесу в закладі вищої освіти».

Основною метою цієї лекції було розкрити значущість діяльності

викладача як суб'єкта освітнього процесу ЗВО, що безпосередньо пов'язана з формуванням інтересу майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання до обраної професії й бажання працювати за фахом.

План

1. Особистісні якості та професійна культура викладача закладу вищої освіти.
2. Функції викладача вищої школи.

Література

1. Волошина О. В. Педагогіка інновацій у вищій школі: навч.-метод. посіб. Вінниця, 2014. 161 с.
2. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
3. Довга Т. Я. Імідж сучасного вчителя : навч.-метод. посіб. 2 -ге вид., перероб. і доп. Кіровоград: ПП «Ексклюзив-Систем», 2015. 146 с.
4. Коваль Л. В., Глузман Н. А., Марусинець М. М., Петухова Л. Є. Інноваційний потенціал вищої педагогічної освіти. Колективна монографія / за заг. ред. Коваль Л. В. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 503 с.
5. Стрілець С. І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-ге вид. допов. і переробл. Чернігів: Видавець Лозовий В. М., 2015. 544 с.
6. Цюняк О. Формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах: монографія. Івано-Франківськ: «ЯРИНА», 2016. 188 с.

Щоб з'ясувати, свідомо чи спонтанно магістри обрали професію викладача педагогіки та методик початкового навчання, завчасно їм було запропоновано написати есе.

Наведемо уривки творчих робіт, де зроблено спроби обґрунтувати власний вибір: «Бажання стати викладачем з'явилося ще на першому курсі. Мене вразили надзвичайно пізнавальні лекції, де вдало поєднувалася теорія з

практикою; наводилися цікаві приклади з власного досвіду, що забезпечували професійне зростання. Кожного разу я переконувалася в майстерності більшості викладачів доступно й глибоко висвітлювати надзвичайно складні проблеми й залучати до співпраці студентів, незважаючи на їх недосвідченість. Завдяки своїм особистісним якостям та любові до професії викладачі ще з перших днів мого навчання в університеті переконали в тому, що я зможу поєднувати навчання з дослідницькою діяльністю під їх вдалим керівництвом. Це сприяло постійним творчим пошукам інновацій у початковій школі, участі в різноманітних студентських наукових конференціях, публікації результатів своєї співпраці з викладачем педагогіки у фаховому виданні. Така діяльність послідовно переконувала мене в правильності вибору професії викладача й спонукала до продовження навчання в магістратурі» (Вікторія Б., магістр 6 курсу, 61 групи); «Я самостійно прийняла рішення навчатися далі в магістратурі, бо мене захоплювала не стільки робота вчителя початкової школи, скільки можливість поєднувати викладацьку й наукову діяльність. Назавжди як стимул до вибору майбутньої професії залишилися в пам'яті заняття, на яких створювалися практико-орієнтовані ситуації, що демонстрували майстерність викладача, здатність вдало використовувати інноваційні форми й методи навчання відповідно до вимог часу. Переконана, що бажання отримати професію викладача й працювати за фахом є достатньо стійким та обґрунтованим, оскільки саме це вважаю справою свого життя» (Ірина Г., магістр 6 курсу, 61 групи).

Перевіривши творчі роботи магістрів початкової освіти, переконалися в наявності в них достатніх мотиваційних установок, де провідну роль відіграли викладачі, які активно залучали студентів до співпраці, орієнтували на наукову діяльність, надавали можливість самостійно обирати траєкторію навчання.

Саме усвідомлення магістрами значущості професії викладача педагогіки та методик початкового навчання стало початком для аналізу першого питання лекції. Для реалізації контекстного навчання ми запропонували магістрам

роботу в групах. Так, вони мали проаналізувати фрагменти (5-10 хвилин) різних практичних занять з дисципліни «Вступ до спеціальності» щодо виявлення ролі особистісних якостей викладача в організації освітнього процесу та його професійних функцій. Презентуючи результати своїх спостережень, кожна з груп обґрунтовувала розуміння ними значущості ролі викладача вищої школи, пріоритетність особистісних якостей та професійних функцій для здійснення педагогічної діяльності, що позитивно впливало на формування професійної ідентичності.

Під час опрацювання другого питання плану лектор спонукав магістрів поміркувати над тим, яким вони уявляють ідеального сучасного викладача вищої школи, й обґрунтувати свою думку.

Наведемо декілька відповідей магістрів: «Вважаю, що викладач вищої школи має володіти професійно-педагогічною культурою, ефективними методами й прийомами міжособистісного спілкування, сучасними інноваційними технологіями навчання студентів, зокрема інформаційними; комунікативними компетенціями; як мінімум, однією іноземною мовою, що забезпечить його мобільність; здатністю до моделювання різних педагогічних ситуацій, які готують студентів до майбутньої педагогічної діяльності» (Валерія Б., магістр 6 курсу, 61 групи); «На мою думку, викладач має характеризуватися гуманністю, бездоганно володіти знаннями з дисципліни, якої навчає студентів; бачити нестандартні способи розв'язання практико-орієнтованих завдань; розвинене педагогічне мислення, що є підґрунтям професійного самовдосконалення; сформований науковий світогляд, стійку систему національних і загальнолюдських духовно-моральних цінностей» (Юлія Т., магістр 6 курсу, 61 групи).

Відповідаючи, більшість здобувачів другого рівня вищої освіти вважала, що професіоналізм викладача, в першу чергу, пов'язаний зі здатністю його усвідомлено осмислювати ціннісні орієнтації педагогічної діяльності як фахівця нової генерації. Крім того, для успішного становлення йому потрібні ґрунтовні

знання й широка ерудиція в науково-предметній галузі, нестандартне мислення, креативність; володіння сучасними формами, методами, засобами й технологіями навчання тощо.

У процесі лекції викладач переконував, що в сучасних умовах глобалізаційного світу змінюються пріоритети із суто знаннєвої парадигми до компетентнісно орієнтованого навчання, у якому відбувається формування особистості майбутнього фахівця, здатної до суспільної перетворювальної діяльності. Викладач, який відповідає ідеям реформування педагогічної освіти, має спрямовувати всі зусилля на оволодіння інноваціями, серед яких значне місце відводиться контекстному навчанням як своєрідній мета-технології, тому що вона активно впливає на формування нового педагогічного мислення студентів та сприяє їхньому творчому зростанню.

Розкриємо фрагмент рефлексивно зорієнтованої лекції контекстного типу з дисципліни «Методика навчання дидактики» на тему «Організація й методика проведення аудиторних занять з курсу «Дидактика».

Тема лекції та рекомендована література повідомлялися магістрам заздалегідь з метою залучення їх до активної пошукової діяльності.

1. Барбашова І. А. Дидактика: навч. посіб. Донецьк: ЛАНДОН, 2011. 228 с.
2. Волошина О. В. Педагогіка інновацій у вищій школі: навч.-метод. посіб. Вінниця, 2014. 161 с.
3. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
4. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія. 2-е вид., перероб. і допов. Донецьк: ЛАНДОН- XXI, 2012. 343 с.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Знання, 2005. 486 с.
6. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.

7. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

Для активізації пізнавальної діяльності магістрам початкової освіти пропонувалося письмово поставити по 2-3 питання з теми, які, на їхню думку, потребували висвітлення в процесі лекції.

Перша група запитань стосувалася сутності методики читання лекцій з курсу «Дидактика», друга – стосувалася організації та методики проведення практичних та лабораторних занять.

Під час проведення лекції не всі магістри були здатні сформулювати питання, які різноаспектно охоплювали організацію й методику проведення аудиторних занять з курсу «Дидактика», незважаючи на самостійну попередню підготовку. Щоб забезпечити результативність такої діяльності, створювалися проблемні педагогічні ситуації.

Педагогічна ситуація

Під час практичного заняття з теми «Сучасний урок у початковій школі» викладач запропонував студентам спочатку виконати творче завдання (розробити й провести з учнями дидактичні ігри на розвиток мислення та уваги), а потім – дати визначення дидактичної гри, назвати різновиди й послідовність проведення.

Практико-орієнтоване завдання

Чи правильно організував практичне заняття викладач? Доведіть свою думку.

Наведемо приклади відповідей магістрів початкової освіти.

«На мою думку, викладач припустився суттєвої методичної помилки. Спочатку він запропонував творче завдання, а потім став з'ясовувати теоретичні засади проведення дидактичних ігор на уроках у початковій школі. Методично правильно цю діяльність організувати навпаки, приділивши серйозну увагу особливостям кожної групи дидактичних ігор» (Юлія М., магістр 6 курсу, 61 групи).

«Хочу зазначити, що викладачем порушено послідовність виконання завдань на практичному занятті: від репродуктивних до творчих. Думаю, що це можна пояснити незначним досвідом роботи у ЗВО» (Валерія Б., магістр 6 курсу, 61 групи).

Система розв'язання магістрами початкової освіти практико-орієнтованих педагогічних ситуацій сприяла формуванню позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності, бажанню розвивати в собі здатність до моделювання та самостійного проведення практичних занять.

Для формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти на практичних заняттях значна роль відводилася інтерактивним формам та методам навчання, а саме: мозковому штурму, дискусії, дебатам, різним видам тренінгів тощо, які сприяли в подальшому розвитку вмінь самостійно планувати й організовувати таку діяльність майбутніх учителів початкової школи.

Так, на практичному занятті з навчальної дисципліни «Методика навчання дидактики» на тему «Особливості організації та проведення педагогічної практики» магістрам було запропоновано розв'язати педагогічну ситуацію, застосувавши метод мозкового штурму.

Педагогічна ситуація

На практичному занятті з навчальної дисципліни «Дидактика» викладач запропонував відеозапис фрагменту уроку української мови «Чергування голосних і приголосних звуків у коренях слів» (3 клас) для того, щоб у процесі аналізу студенти поміркували та висунули ідеї щодо засобів забезпечення вчителем загальної атмосфери спілкування.

Усі висловлені пропозиції стисло заносилися одним учасником на інтерактивну дошку. Наведемо декілька відповідей магістрів. Так, Денис К. (VI курс) наголосив: «Вважаю, що вчитель правильно здійснював добір мовних і мовленнєвих засобів залежно від потреб і завдань взаємодії з учнями (спеціальні запитання щодо з'ясування усвідомлення учнями завдань

«подумайте», «скажіть», «чи розумієте ви» тощо; стимулювання до подальшої діяльності «продовжуй», «поміркуй», «наведи приклади», «цікаво дізнатися твою думку про» тощо). Олена А. (VI курс) зазначила: «У реальній ситуації уроку учитель застосовував складну поліфонію реплік, оцінних суджень, зауважень, емоційних реакцій, що створювала специфічну комунікативну атмосферу». Вікторія П. (VI курс) вважає: «На уроці створювалася атмосфера позитивного спілкування через розв'язання навчально-пізнавальних завдань. Значну роль у цьому процесі, на мою думку, відігравала тональність педагога, спосіб реагування на поведінку його вихованців, здатність коректно й переконливо підтримувати їхню активність, щиро й безпосередньо висловлювати думки».

Як позитивне, відзначаємо здатність магістрів початкової освіти брати активну участь спочатку в обговоренні практико-орієнтованих педагогічних ситуацій, запропонованих викладачем, а потім у самостійному їх моделюванні. Наприклад, переглянувши інший фрагмент уроку магістри пропонували такі завдання для «мозкового штурму» студентам: «Обґрунтуйте, яким чином учитель на уроці урахував індивідуальні особливості учнів. Наведіть найбільш переконливі приклади»; «Які прийоми використовував учитель для мобілізації уваги учнів на уроці?» тощо.

Отже, особливостями проведення мозкових штурмів є постійна взаємодія магістрів початкової освіти між собою та викладачем, досить довгий термін активності на практичному занятті, високий рівень відповідальності за власні дії, висновки, а також активізація процесу мислення, формуванням чіткої своєї позиції.

Під час експериментального навчання на практичних заняттях активно впроваджувалися педагогічні дебати. Наприклад, на практичному занятті з дисципліни «Педагогіка вищої школи» на тему «Особливості інноваційної діяльності викладачів вищої школи» було проведено педагогічні дебати «Самоосвіта викладача: самоціль чи необхідність?». На початку викладач-

модератор обґрунтувала актуальність теми дискусії, зосередила увагу учасників на проблемах самоосвіти викладача та представила дві команди-учасниці, які називалися «спікерами». Одна команда підтримувала надану тезу («стверджуюча команда»), інша – спростовувала її («заперечуюча команда»). Позицію команди обирали жеребкуванням.

Оцінювало виступи команд та визначало переможців дебатів експертне журі, до складу якого, як правило, входили інші викладачі магістратури зі спеціальності.

У результаті колективного обговорення учасники дійшли висновку, що самоосвіта – це постійна творча діяльність викладача, спрямована на підвищення рівня його професійної компетентності, становлення педагогічної майстерності. Самовдосконалення та саморозвиток фахівця здійснюється в процесі вивчення ним кращого теоретичного та практичного досвіду, апробації наукових напрацювань і публікації їх у виданнях з високим імпакт-фактором; участю в різного рівня проєктах, грантах, міжнародних стажуваннях; залученням студентів до мобільності.

Отже, узагальнюючи сутність організаційного етапу формувального експерименту, слід зазначити, що формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти відбувалося під час рефлексивно зорієнтованих лекцій контекстного типу, впровадження інтерактивних форм і методів навчання. Загальнопедагогічні знання стали підґрунтям для підготовки майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання до організації освітнього процесу контекстного типу, розвитку пізнавальної та професійної мотивації, формування їх як суб'єктів педагогічної діяльності з особистісно значущими цінностями.

На другому навчально-професійному етапі педагогічного експерименту здійснювався розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх. Його метою було формування когнітивно-

процесуального компоненту готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, який передбачав усвідомлення ними дидактико-методичних знань, формування вмінь моделювати педагогічні ситуації із застосуванням технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки та вироблення в студентів-майбутніх педагогів навичок самостійно розв'язувати практико-орієнтовані завдання в реальному освітньому процесі початкової школи.

Підготовка магістрів початкової освіти на навчально-професійному етапі забезпечувалася навчально-змістовим ресурсом, наповнення якого залежало від особливостей етапу експериментального навчання. Навчально-змістовий ресурс підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання відповідно до її етапів відображено в таблиці 1.2.1.

Таблиця 1.2.1 – Реалізація навчально-змістового ресурсу підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання

Етапи	Семестри	Навчально-змістовий ресурс підготовки
Організаційний	1-2	Педагогіка вищої школи. Методика навчання дидактики.
Навчально-професійний	2-3	Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі. Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі.
Технологічно-проектувальний	3-4	Науково-дослідна робота. Самостійна робота. Виробнича (асистентська) практика.

Отже, у таблиці 1.2.1 представлено навчально-змістовий ресурс, який забезпечує зміст підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання в педагогічному експерименті. Засадничими, на нашу думку, у цьому процесі виступають три групи знань, умінь та навичок: загальнопедагогічні, дидактико-методичні та рефлексивно-проектувальні (таблиця 1.2.2).

Таблиця 1.2.2 – Загальнопедагогічні, дидактико-методичні та

рефлексивно-проєктувальні знання, вміння й навички, які формуються під час експериментального навчання магістрів початкової освіти

Загальнопедагогічні знання	Дидактико-методичні знання та вміння	Рефлексивно-проєктувальні вміння
- усвідомлення значущості застосування технології контекстного навчання як мета-технології професійної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти; - про створення рефлексивно-інноваційного середовища контекстного типу (професійного контексту) як інструменту організації освітньої діяльності студентів; - основ організації практико-орієнтованого навчання студентів; - особливостей використання підручника контекстного типу.	- моделювати квазіпрофесійну діяльність студентів з урахуванням предметної специфіки; - здатність здійснювати мікровикладання; - створювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх; - використовувати підручник контекстного типу з урахуванням предметної специфіки; - планувати й організовувати самостійну, науково-дослідну й індивідуальну роботу, педагогічну практику студентів на основі технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки.	- моделювати та проводити практичні та лабораторні заняття на основі застосування технології контекстного навчання; - знаходити й усувати дидактико-методичні помилки в реальному освітньому процесі здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в закладах вищої освіти; - здійснювати науково-дослідну діяльність відповідно до сучасних досягнень педагогічної практики, інноваційних змін у психолого-педагогічній науці; - розробляти та проводити моніторинг навчальних досягнень студентів; - знаходити невідповідність між критеріями та результатами власної педагогічної діяльності.

Отже, як видно з таблиці 1.2.2 першу групу становлять загальнопедагогічні знання, які є науково-теоретичним підґрунтям підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання; другу — дидактико-методичні знання та вміння, що складають процесуальну основу підготовки магістрів початкової освіти до застосування

технології контекстного навчання; третю – рефлексивно-проектувальні вміння, сформованість яких свідчить про здатність майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання моделювати й проводити практичні та лабораторні заняття на основі застосування технології контекстного навчання в реальному освітньому процесі; до саморозвитку й самовдосконалення, що забезпечує їх повноцінний процес рефлексивної діяльності.

Проілюструємо, як відбувався процес формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання на навчально-професійному етапі педагогічного експерименту.

Так, під час практичного заняття з теми «Методика вивчення частин мови в початковій школі» (навчальна дисципліна «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі» нами створювалися педагогічні ситуації та пропонувалися студентам практико-орієнтовані завдання.

Педагогічна ситуація

Викладач організовує й проводить практичне заняття на тему «Методика вивчення частин мови в початковій школі» для студентів 3 курсу з дисципліни «Методика навчання української мови».

Практико-орієнтоване завдання

Як викладач визначте мету й розробіть план практичного заняття для студентів з теми «Методика вивчення частин мови в початковій школі»; доберіть із запропонованої науково-методичної літератури практико-орієнтовані завдання. Обґрунтуйте свої міркування.

Наведемо приклади відповідей магістрів початкової освіти.

«Я вважаю, що метою практичного заняття може бути усвідомлення майбутніми вчителями особливостей роботи над засвоєнням молодшими школярами частин мови в порядку наростання складності; формування умінь і навичок забезпечувати цей процес на уроках української мови.

Для ефективного засвоєння цієї теми пропоную такий план.

1. Етапи і методика формування граматичних понять.
2. Особливості вивчення частин мови за різними методичними системами.
3. Формування вмінь студентів працювати за різними навчально-методичними комплектами в початковій школі з теми «Частини мови» (Валентина С., VI курс).

«Проаналізувала запропоновану викладачем методичну літературу (базову і допоміжну), зокрема «Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2011. 364 с.; Українська мова з методикою навчання в початкових класах: Інтегрований курс / За заг. ред. А. П. Каніщенко, Г. О. Ткачук. Вид. 3-тє, переробл. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2011. 264 с.; Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у початкових класах: Підруч. для студентів ВНЗ та вчителів. Київ: Промінь, 2006.; Пономарьова К. Вимоги до сучасного уроку української мови. *Початкова школа*. 2004. № 10. С. 15–18; «Методика навчання освітньої галузі «Мови і літератури» : термінологічний словник-довідник вчителя початкової школи: посіб. для студентів та учителів почат. кл. / укл.: Г. П. Волошина, Л. М. Роєнко. Умань: Алмі, 2016. 287 с.; Словник-довідник з української лінгводидактики / За ред. М. І. Пентилюк. Київ, 2015. 320 с., відзначаю доцільність ще й web-браузерів, інформаційно-пошукових та інформаційно-довідникових систем, автоматизованих бібліотечних систем та електронних журналів. Увесь цей арсенал допоміг мені розробити практико-орієнтовані завдання з теми практичного заняття» (Лариса Н., VI курс).

Дар'я Ш., VI курс запропонувала студентам дібрати з варіативних підручників з української мови для початкової школи завдання і вправи, які забезпечать формування в учнів умінь розрізняти частини мови (іменник, прикметник, дієслово, прислівник, числівник; службові слова); правильно вимовляти й писати їх; моделювати різні синтаксичні структури за зразком,

схемою, малюнками, створеними ситуаціями, застосовуючи відповідні частини мови.

Таким чином, магістри початкової освіти відчули себе в ролі майбутніх викладачів методики навчання української мови, оскільки в процесі такої діяльності вони набували знань і вмінь дидактико-методичного характеру, зокрема орієнтуватися в правильності складання плану практичного заняття, добирати різні науково-методичні джерела й користуватися ними; моделювати квазіпрофесійну діяльність майбутніх учителів початкової школи з урахуванням предметної специфіки.

Наведемо приклад практичного заняття з дисципліни «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі» на тему «Методика вивчення арифметичних дій (додавання та віднімання) та формування обчислювальних умінь і навичок молодших школярів», яке проводилося у вигляді ділової гри (метод мікрОВикладання). Для цього викладач розподілив магістрів початкової освіти на три групи (один «викладач», «студенти» й «експерти»), кожна з яких працювала за інструкцією.

Інструкція для «викладача методики навчання математики».

Уявіть, що Ви викладач «Методики навчання математики в початковій школі». Підготуйтеся і проведіть фрагмент практичного заняття на тему «Методика навчання табличного додавання та віднімання чисел у межах 10». Урахуйте, що завдання для студентів мають моделювати контекст майбутньої професійної діяльності.

Інструкція для «студентів».

Як студенти III курсу ви маєте виконувати завдання на моделювання квазіпрофесійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Інструкція для «експертів».

Уважно спостерігайте й аналізуйте діяльність «викладача» щодо правильності організації й проведення практичного заняття із застосуванням технології контекстного навчання, а також доцільність добору «студентами»

практико-орієнтованих завдань для учнів.

Наведемо приклади відповідей магістрів початкової освіти.

Так, Валерія А. (VI курс) у ролі «викладача методики навчання математики» запропонувала такі практико-орієнтовані завдання:

«1. Розташуйте обчислювальні прийоми додавання чисел у межах 10 в такому порядку, в якому з ними ознайомлюються учні:

- прийом перелічування суми;
- прийом прилічування одиниць другого доданка;
- прийом, який базується на переставній властивості додавання;
- прийом додавання частинами».

Розкрийте кожний з цих прийомів на прикладах, користуючись альтернативними підручниками з математики для 1 класу.

2. Які вправи доцільно використати на уроках математики під час складання таблиць додавання числа 3 та числа 4 з метою знаходження результату більш раціональним способом?

3. Визначте мету завдань, які доцільно запропонувати молодшим школярам на уроках математики під час вивчення теми «Додавання і віднімання в межах 10»:

Магістри початкової освіти, які виконували роль «студентів», вчилися моделювати майбутню квазіпрофесійну діяльність, свідомо аналізувати та корегувати її, що свідчить про розвиток їхнього педагогічного мислення. Як учителі початкової школи, вони намагалися ознайомлювати учнів з різними обчислювальними прийомами додавання чисел у межах 10 та методично правильно добирати завдання, які спрямовувалися на формування в молодших школярів уміння додавати й віднімати числа 3 та числа 4 з метою знаходження більш раціонального способу.

Наприклад, Оксана Г. у ролі «студентки», моделюючи квазіпрофесійну діяльність вчителя початкової школи на уроці математики, запропонувала учням виконати завдання № 4 з підручника (С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко.

Математика 1 клас. Частина 1. С. 97), застосувавши прийом переставної властивості додавання.

- «Порівняй вирази в кожному стовпчику. Чи можна без обчислення назвати значення другого виразу? Чому?

$$7 + 2 = 9$$

$$4 + 2 = 6$$

$$3 + 2 = 5$$

$$2 \quad + 7$$

$$2 + 4$$

$$2 + 3$$

- Порівняйте значення сум. Чим вони схожі і чим відрізняються?

$$5+2$$

$$3+4$$

$$7+1$$

$$2+5$$

$$4+3$$

$$1+7$$

Крім того, студентка звернула увагу молодших школярів і запропонувала їм дослідити, яким буде результат залежно від зміни компонента, а також як зміна доданка впливає на значення суми.

Магістри початкової освіти в ролі «експертів» проаналізували діяльність «викладача методики навчання математики» та відзначили, що він вдало спланував перебіг практичного заняття, відповідно до мети доцільно дібрав практико-орієнтовані завдання, які забезпечать формування в майбутніх учителів початкової школи здатності моделювати квазіпрофесійну діяльність. Як позитивне, було залучення їх до самооцінювання навчальних досягнень, що сприяло розвитку мотиваційної сфери.

Під час практичного заняття з теми «Методика навчання нумерації цілих невід'ємних чисел» (навчальна дисципліна «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі») нами створювалися педагогічні ситуації та пропонувалися студентам практико-орієнтовані завдання.

Педагогічна ситуація

Викладач організовує й проводить практичне заняття на тему «Методика навчання нумерації чисел у межах 100» для студентів 3 курсу з дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі».

Практико-орієнтоване завдання

Як викладач змодельуйте практичні завдання для студентів з теми «Методика навчання нумерації чисел у межах 100», використовуючи технологію диференційованого навчання. Обґрунтуйте доцільність їх застосування. Сплануйте питання для проведення рефлексії навчально-пізнавальної діяльності студентів з поданої теми.

Наведемо приклади відповідей магістрів початкової освіти.

Учитель на уроці математики в 1 класі з теми «Одноцифрові та двоцифрові числа» на етапі формування умінь, навичок і способів дій запропонував учням такі диференційовані завдання:

Легко

Знайди значення виразів:

$10 + 3 =$

$20 - 1 =$

$15 - 4 + 6 =$

$15 - 5 =$

$10 + 7 =$

$12 - 10 + 9 =$

$12 - 10 =$

$11 - 1 =$

$10 + 8 - 8 =$

Не важко

Знайди значення виразів та підкресли зменшуване:

$10 + 6 =$

$20 - 1 ==$

$17 - 8 =$

$12 - 2 =$

$20 + 8 =$

$14 - 10 =$

$16 - 8 =$

$10 - 1 =$

$9 + 6 =$

Важко

Склади за даними таблиць вирази та знайди їх значення.

Числа	Знайти	Числа	Знайти
10 і 3	Суму	18 і 1	Суму
14 і 4	Різницю	10 і 4	Суму
19 і 1	Різницю	13 і 0	Різницю

Дуже важко

Встав пропущені числа

$14 - \square = 4$

$20 - \square = 10$

$33 - \square = 3$

$\square + 3 = 13$

$5 + \square = 15$

$6 + \square = 16$

$\square - 1 = 19$

$16 - \square = 6$

$\square + 1 = 11$

Розробіть свій варіант диференційованих завдань для учнів 1 класу. Тема уроку «Запис чисел другого десятка» (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 1 клас) на етапі актуалізація опорних знань учнів (Оксана М., VI курс).

Учитель на уроці математики в 1 класі з теми «Нумерація чисел у межах 100» запропонував учням такі диференційовані завдання на етапі формування умінь, навичок і способів дій:

Легко

Знайди значення виразів:

$20 + 3 =$

$40 - 1 =$

$15 - 8 + 6 =$

$35 - 5 =$

$30 + 7 =$

$12 - 10 + 9 =$

$42 - 40 =$

$20 - 1 =$

$7 + 7 - 8 =$

Не важко

Знайди значення виразів та підкресли зменшуване:

$50 + 6 =$

$70 - 1 =$

$17 - 8 =$

$32 - 2 =$

$20 + 8 =$

$14 - 10 =$

$86 - 80 =$

$60 - 1 =$

$9 + 6 =$

Важко

Склади за даними таблиць вирази та знайди їх значення.

Дуж

Числа	Знайти	Числа	Знайти
40 і 3	Суму	50 і 1	Суму
54 і 4	Суму	40 і 4	Різницю
60 і 1	Різницю	33 і 30	Різницю

є важко

Встав пропущені числа

$$54 - \square = 4$$

$$20 - \square = 19$$

$$33 - \square = 3$$

$$\square + 3 = 23$$

$$40 + \square = 45$$

$$60 + \square = 61$$

$$\square - 1 = 30$$

$$26 - \square = 20$$

$$\square + 1 = 50$$

Розробіть свій варіант диференційованих завдань для учнів 1 класу. Тема уроку «Порівняння чисел у межах 100» (за підручником М. Богдановича, Г. Лищенко. Математика. 1 клас) на будь-якому етапі уроку (Ангеліна З., VI курс).

Плануючи питання для проведення рефлексії навчально-пізнавальної діяльності студентів з поданої теми Юлія Д., VI курс запропонувала студентам проаналізувати ступінь складності кожного з завдань які були запропоновані в практичному занятті. Визначити, що найбільш допомогло при виконанні цих завдань.

«Назвіть основні етапи Вашої траєкторії вивчення цієї теми. Виявіть досягнуті Вами на кожному етапі результати. Проаналізуйте засоби, які Ви застосовували для їх реалізації» Дмитро Л., VI курс.

Тетяна Є. VI курс «Яке з запропонованих завдань у практичному занятті було найскладнішим? Що б Ви запропонували змінити в запропонованому плані? Яке з запропонованих завдань Вам здалось найбільш цікавим? Визначте можливі шляхи удосконалення плану практичного заняття».

Таким чином, магістри початкової освіти відчували себе в ролі майбутніх викладачів методики навчання математики в початковій школі, зокрема вчилися моделювати практичні завдання, використовуючи технологію диференційованого навчання, добирати питання для проведення рефлексії навчально-пізнавальної діяльності студентів; моделювати професійний контекст майбутньої діяльності здійснюючи мікрОВикладання.

Отже, реалізація навчально-професійного етапу експериментального навчання – розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в

основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх – відбувався під час формування когнітивно-процесуального компоненту готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Він передбачав виконання ними практико-орієнтовних завдань щодо організації освітнього процесу студентів із застосуванням технології контекстного навчання. Майбутні викладачі педагогіки та методик початкового навчання мали можливість усвідомлювати значущість дидактико-методичних знань і на їх основі формували вміння моделювати педагогічні ситуації для студентів і навчати їх розв'язувати в реальному освітньому процесі початкової школи.

На технологічно-проєктувальному етапі експериментального навчання передбачалося формування рефлексивно-оцінного компонента, який мав на меті розвиток умінь магістрів початкової освіти моделювати та проводити практичні заняття на основі застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки; здійснювати рефлексію професійної діяльності та навчати цьому студентів; прагнути до саморозвитку й самовдосконалення (рефлексивно-проєктувальні вміння).

Рефлексивно-проєктувальні вміння в нашому дослідженні вважаємо провідною складовою професійної діяльності магістрів початкової освіти.

У сучасній психолого-педагогічній науці виділяють такі види професійних умінь, зокрема: загальнопедагогічні (О. Дубасенюк, В. Сластьонін та ін.), дидактичні (П. Гусак, О. Мороз, та ін.), комплексні педагогічні (О. Остряньська та ін.), комплексно-кваліфікаційні (В. Бондар та ін.), технологічно-проєктувальні (Л. Коваль та ін.) тощо. Незважаючи на загалом значний інтерес науковців до професійних умінь, відзначаємо, що рефлексивно-проєктувальним вмінням досліджень не приділялося достатньої уваги, але оскільки вони задекларовані як провідна складова професійної діяльності магістрів початкової освіти, то спробуємо їх охарактеризувати.

Так, у тлумачних словниках сучасної української мови під «уміннями»

розуміють здобуту на основі досвіду здатність належно робити щонебудь [8, с. 1210]; [23]. Окрім цього, в Українському педагогічному енциклопедичному словнику та сучасній енциклопедії з педагогіки зазначається, що виконувані дії засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок, які формуються шляхом виконання вправ не тільки у звичайних, а й у змінюваних умовах [13, с. 613].

У психології (Л. Виготський [11], В. Семиченко [72], І. Якиманська [81] та ін.) уміння вважаються знаннями в дії, здатністю індивіда до результативної діяльності, що характеризується свідомістю, інтелектуальністю, цілеспрямованістю, плановістю, прогресивністю тощо [11, с. 78]. Крім того, відзначається, що вміння – «це застосування знань у різних ситуаціях, використання їх на практиці в умовах, що відрізняються від навчальних. Уміння є процесом творчого мислення» [37, с. 16].

Сутність умінь як дидактичної категорії розглядалася в працях В. Бондаря [7], Н. Волкової [9], М. Гриньової [14], О. Савченко [69] та ін. Так, відома українська вчена О. Савченко характеризує вміння як категорію дидактики і вважає, що вони становлять «засвоєний суб'єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду, що формується під час навчання і передбачає застосування у звичайних та змінних умовах» [69, с. 211]. Уміння є складним процесом аналітично-синтетичної діяльності, який проходить кілька стадій: усвідомлення, оволодіння й реалізація [9, с. 63].

Важлива роль у розробці проблеми педагогічних умінь належить працям (К Баханова [2], М. Гриньової [14], О. Ковальчук [31], І. Новіцької [52], О. Остряньської [57], Є. Рапацевич [58], В. Семиченко [72] та ін.)

Досліджуючи вміння в структурі педагогічної культури М. Гриньова обґрунтування сутності та визначає характерні ознаки процесів формування умінь: інтелектуальних (розумова діяльність); комунікативних (спілкування); педагогічної техніки (складова педагогічної майстерності) [14].

Так, Є. Рапацевич, термін «педагогічні вміння» (професійні вміння) тлумачить як «сукупність різноманітних дій учителя, які співвідносяться з функціями педагогічної діяльності» [58, с. 618]. Означене поняття, В. Семиченко характеризує як форму функціонування теоретичних знань. Тобто, на думку вченої, в педагогічних уміннях реалізуються психолого-педагогічні знання як цілі, завдання, принципи, методи і прийоми навчання і виховання, а також способи організації педагогічного процесу [72, с. 55].

Комплексні педагогічні вміння (професійні вміння) майбутніх учителів початкової школи О. Остряньська визначає як структурне, ієрархічно взаємопов'язане й відносно закінчене утворення, яке поділяється на блоки, класи, роди, види та забезпечує взаємодію педагога з усіма суб'єктами освітнього процесу [57, с. 70].

Досліджуючи формування професійних умінь як складової професійної компетентності педагога, І. Новіцька стверджує, що вони є здатністю успішно виконувати специфічні завдання на основі адекватного інтерпретування педагогічних задач і володіння необхідним комплексом способів дій. Процес оволодіння професійними вміннями і навичками має такі складові: 1) визначення цілей, формування здатності самостійно ставити їх; 2) дотримання етапності, розвиток спочатку простих, а потім складніших; 3) використання діяльнісного підходу; 4) пріоритетність в організації та контролі самостійної діяльності студентів, виявлення припущених помилок і визначення методики їх корекції [52, с. 75].

Професійно-педагогічні вміння – це володіння способами і прийомами навчання та виховання, засноване на свідомому використанні психолого-педагогічних і методичних знань [73].

На думку Л. Коваль, професійно-педагогічні вміння визначають рівень професійної компетентності; орієнтують на досягнення мети, на можливість визначити умови та засоби цього процесу; забезпечують здатність здійснювати практичну діяльність, володіння розумовими діями та операціями;

застосовуючи спочатку в змінених умовах, а потім у нових ситуаціях [27, с. 194].

У нашому дослідженні як один із видів професійно-педагогічних умінь магістрів початкової освіти розглядаємо рефлексивно-проектувальні, що є комплексним утворенням розумових і практичних дій, які забезпечують його багатофункціональну пошукову діяльність, передбачають здатність застосовувати на практичних та лабораторних заняттях технологію контекстного навчання; здійснювати рефлексію власної педагогічної діяльності та навчати цього процесу студентів; бути в постійному творчому пошуку; прагнути до самовдосконалення як особистісних, так і професійних якостей.

Технологічно-проектувальний етап збігався з організацією виробничої (асистентської) практики магістрів початкової освіти, що дозволяло їм здійснити перехід від квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності до реального застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки.

Для технологічно-проектувального етапу характерним є розвиток здатності магістрів початкової освіти моделювати та проводити практичні заняття на основі застосування технології контекстного навчання. Практико-орієнтовані завдання під час виробничої (асистентської) практики мали дослідницький характер. У процесі їх виконання використовувалися методи спостереження, аналізу, порівняння з подальшим визначенням причиново-наслідкових зв'язків або їх систематизації, формування досвіду викладацької роботи, зокрема, організації та проведення практичних і лабораторних занять з загальнопедагогічних і дидактико-методичних дисциплін, що виступає підґрунтям професійного самовдосконалення.

У процесі виробничої (асистентської) практики відбувалося усвідомлення магістрами початкової освіти себе суб'єктами здійснення професійної діяльності, професійного саморозвитку, який активно пізнає, розуміє, рефлексує, переосмислює, неперервно розвивається, самостверджується й

самовдосконалюється.

Метою виробничої (асистентської) практики магістрів початкової освіти було:

- ознайомитися зі змістом навчальних планів, проаналізувати робочі навчальні програми загальнопедагогічних і дидактико-методичних дисциплін зі спеціальності 013 Початкова освіта щодо можливості впровадження технології контекстного навчання;

- відвідати в досвідчених викладачів педагогіки і методик початкового навчання декілька практичних або лабораторних занять та проаналізувати їх з метою доцільності використання технології контекстного навчання;

- змоделювати та провести декілька практичних і лабораторних занять з загальнопедагогічних і дидактико-методичних дисциплін із застосуванням технологій контекстного навчання під керівництвом викладача з подальшим обговоренням, зняти на відео найбільш вдалі фрагменти;

- підготувати й виступити з повідомленням (наприклад, «Особливості застосування технології контекстного навчання в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи», «Контекстне навчання як мета-технологія професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи» тощо), презентуючи виконання практико-орієнтованих завдань різного рівня складності, на засіданні катедри початкової освіти;

- здійснювати педагогічний експеримент з проблеми кваліфікаційної роботи та оприлюднити його результати в одноосібній або спільній з науковим керівником публікації;

- виступити з повідомленням на студентській науковій конференції;

- за матеріалами виробничої (асистентської) практики скласти портфоліо.

Виробнича (асистентська) практика проводилася, як правило, за місцем здобуття другого рівня вищої освіти, де основна увага була зосереджена на виконанні посадових обов'язків викладача педагогіки та методик початкового навчання. Керівником виробничої (асистентської) практики, яка за навчальним

планом становила 8 тижнів, за наказом призначався науковий керівник кваліфікаційної роботи.

Перед початком проводилася настановна конференція, на якій магістри мали можливість систематизувати, узагальнити й поповнити свої знання про сучасні тенденції реформування вищої педагогічної освіти, зокрема впровадження технології контекстного навчання як мета-технології професійної діяльності. Так, магістри прослухали доповіді провідних науковців у галузі 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, які мають наукові здобутки щодо теоретичних і практичних аспектів контекстного навчання студентів. Магістри початкової освіти на таких заходах могли поспілкуватися з докторами та кандидатами педагогічних наук не тільки безпосередньо, а й в онлайн-режимі.

Виконуючи перше завдання виробничої (асистентської) практики, магістри початкової освіти ознайомилися зі змістом навчальних планів та робочих навчальних програм, які на час експерименту були чинними для підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Загалом, майбутні викладачі педагогіки і методик початкового навчання в навчальних планах не виявили за назвами дисциплін у блоках загальної, професійної та практичної підготовки, а також вільного вибору можливості безпосередньої реалізації технології контекстного навчання. Проте, проаналізувавши робочі навчальні програми, констатували, що тільки частина викладачів загальнопедагогічних і дидактико-методичних дисциплін впроваджують на практичних заняттях, самостійній роботі питання, пов'язані зі створенням освітнього середовища контекстного типу, знайомлять з особливостями використання відповідних підручників тощо.

Так, Тетяна Д. (VI курс) у звіті про виробничу (асистентську) практику зазначила: «Аналіз навчальних планів та робочих навчальних програм дозволив мені усвідомити значущість застосування технології контекстного навчання в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи». Олена М. (VI курс),

загалом стверджуючи позитивну роль впровадження контекстного навчання, зауважила, що воно «сприяє організації практико-орієнтованого навчання студентів, яке на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти є актуальним».

Виконуючи друге завдання виробничої (асистентської) практики, магістри початкової освіти відвідали практичні та лабораторні заняття в досвідчених викладачів педагогіки та методик початкового навчання. Проаналізувавши їх, дійшли висновку, що незначна частина викладачів пропонували студентам завдання на моделювання квазіпрофесійної діяльності майбутніх учителів початкової школи з урахуванням предметної специфіки, хоча в індивідуальних бесідах майже всі викладачі відзначали актуальність практико-орієнтованого характеру навчання студентів із застосуванням технології контекстного навчання.

Щодо моделювання й проведення практичних і лабораторних занять магістрами початкової освіти із загальнопедагогічних і дидактико-методичних дисциплін на основі впровадження технології контекстного навчання, які були змістом третього завдання виробничої (асистентської) практики, то керівники відзначали свідоме визнання практикантами контекстного навчання як мета-технології професійної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Пропонуючи майбутнім учителям початкової школи практико-орієнтовані завдання, магістри припускалися дидактико-методичних помилок. Це можна пояснити браком досвіду та недостатньою увагою формуванню відповідних навичок у процесі їх професійної підготовки.

Усвідомлення магістрами початкової освіти значущості контекстного навчання як мета-технології професійної підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти й аналіз помилок, яких вони припускалися під час практичного застосування технології контекстного навчання, спонукало до вивчення сучасної психолого-педагогічної і методичної літератури, що забезпечило підґрунтя для практико-орієнтованого навчання студентів у реальному

освітньому процесі ЗВО. Результати виконання четвертого завдання виробничої (асистентської) практики магістри презентували на засіданні випускових кафедр у вигляді круглого столу на тему «Технологія контекстного навчання в науковому дискурсі». Найкращі доповіді за рекомендацією наукових керівників кваліфікаційних робіт були подані для публікації в збірнику студентських наукових робіт і участі в підсумковій науковій конференції до Днів науки.

Після завершення виробничої (асистентської) практики проводилася підсумкова конференція, яка мала засвідчити ефективність оновлення педагогічної освіти загалом і активного упровадження технології контекстного навчання як мета-технології професійної діяльності магістрів зокрема, а також виявити недоліки в організації та проведенні цього процесу. Під час конференції кожен магістр мав можливість поділитися власними думками щодо правильності обрання ними майбутнього фаху, спостереженнями з практичного застосування викладачами педагогіки та методик початкового навчання технології контекстного навчання в реальному освітньому процесі ЗВО, результатами перших спроб самостійної викладацької діяльності. Значний інтерес проявили магістри початкової освіти саме демонстрації портфолію, які засвідчували результативність експериментальної роботи.

Формування рефлексивно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти активно відбувалося в процесі самостійної роботи, яка визначається як їх планова індивідуальна або колективна діяльність, що виконується при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі [17, с. 804]. Посилення ролі самостійної роботи саме в здобувачів другого рівня вищої освіти, на думку Н. Батечко, має розвивати в них уміння вчитися та творчо застосовувати знання в майбутній професійно-педагогічній діяльності [1, с. 330].

Своє бачення щодо самостійної роботи студентів обґрунтовує О. Малихін, а саме поняття трактує як комплексне інтегроване педагогічне явище, що має динамічну ієрархічну структуру та є провідною формою

організації освітнього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах [44].

Досліджуючи проблему організації самостійної роботи магістрів початкової освіти в процесі їх фахової підготовки, А. Крамаренко розкриває її як особливу форму навчальної діяльності, спрямовану на розвиток самостійності особистості за умови відповідної організації освітнього процесу в закладі вищої освіти [36, с. 67].

Існують основні види самостійної роботи – це робота з книгою (підручником, навчальним посібником, довідником тощо), підготовка доповідей, звітів, рефератів, розв’язування задач, виконання практичних і лабораторних робіт, створення медіа презентацій, підготовка і проведення різних експериментів, участь у роботі наукових гуртків і в дослідженні катедри тощо [10, с. 100].

Значну увагу в процесі організації самостійної роботи магістрів початкової освіти А. Крамаренко приділяє різноманітним засобам контролю навчальних досягнень, які, на її думку, є формою зворотного зв’язку, джерелом інформації для викладача про результати засвоєння теоретичного матеріалу; мотиваційною основою діяльності, що забезпечує системність і регулярність перевірки рівня умінь і навичок здобувати навчальну інформацію з різних джерел, надаючи особливого значення інтернет-ресурсам, й користуватися ними. Така діяльність викладача й магістра сприяє розвитку здатності до самоуправління та самоконтролю [36, с. 335].

Отже, самостійна робота використовувалась у процесі експериментального дослідження як організаційна форма, яка передбачала виконання магістрами практико-орієнтованих завдань.

Розкриємо більш детально організацію самостійної роботи магістрів початкової освіти з активним застосуванням практико-орієнтованих завдань, де пріоритет віддався формуванню здатності застосовувати технології контекстного навчання в майбутній професійній діяльності, що сприяло розвитку рефлексивно-проєктувальних умінь.

Як приклад, наведемо зразки практико-орієнтованих завдань, які безпосередньо виконували магістри початкової освіти в ході експериментального навчання (навчальна дисципліна «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі»).

Змістовий модуль 2. Предмет, мета і завдання курсу «Методика навчання математики в початковій школі». Навчальний план і навчальна програма «Методика навчання математики в початковій школі» за вимогами кредитно-трансферної організації освітнього процесу у вищій школі.

Практико-орієнтовані завдання

1. На основі опрацювання дидактико-методичної літератури та врахування власного педагогічного досвіду письмово доповніть ключові поняття теми: «предмет», «мета», «навчальні, виховні завдання курсу «Методика навчання математики в початковій школі». Здійсніть взаємообмін власними напрацюваннями під час практичного заняття.

2. Ознайомтесь зі структурою навчальних планів «молодший бакалавр», «бакалавр» зі спеціальності «Початкова освіта» та зробіть порівняльний аналіз їх щодо наявності дисциплін, які забезпечують загальнопедагогічну й дидактико-методичну підготовку. Зробіть висновки про те, чи достатньо курсів, які можуть вибирати студенти самостійно; чи достатньо вони орієнтовані на актуальні проблеми розвитку початкової освіти.

3. Здійсніть пошук програм спецкурсів, які можуть доповнювати зміст основної навчальної дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі».

4. Проаналізуйте спецкурс «Підручник математики для початкової школи» (автор – професорка Людмила Коваль і старша викладачка Тетяна Ніконенко), зокрема щодо планування самостійної роботи. Запропонуйте власні практико-орієнтовані завдання, які спрямовуються на організацію квазіпрофесійної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Змістовий модуль 6. Підходи до системи оцінювання навчальних

досягнень студентів. Моніторинг якості навчальних досягнень майбутніх фахівців у курсі «Методика навчання математики в початковій школі»

Практико-орієнтовані завдання

1. Складіть тестові завдання різного виду з теми «Методика навчання молодших школярів розв'язуванню простих сюжетних задач» з метою організації моніторингу якості навчальних досягнень студентів. Підготуйтеся до презентації такої роботи, сплануйте питання для своїх колег-магістрів та викладача в процесі її обговорення.

2. Складіть модульні контрольні роботи та завдання для підсумкового тестування з курсу «Методика навчання математики в початковій школі»; розробіть критерії оцінювання.

3. Підготуйтеся до дискусії в стилі телевізійного ток-шоу на тему «Особливості контролю навчальних досягнень студентів з курсу «Методика навчання математики в початковій школі»».

Наведемо зразки практико-орієнтованих завдань з навчальної дисципліни «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі».

Змістовий модуль 1. «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі» як навчальний предмет

Практико-орієнтовані завдання

1. Поміркуйте, з якою метою розглядаються такі питання: методика викладання української мови як наука та її місце в системі наук; передовий досвід та використання методичної спадщини минулого, наукові дослідження у галузі методики викладання української мови у вищій школі, методи наукового дослідження, застосування статистичних методів обробки одержаних даних?

2. Опрацювавши наукову літературу, дайте відповіді на запитання: «Чим відрізняються поняття «методика навчання мови» і «лінгводидактика»?»

3. Підготуйте повідомлення на тему «Перспективні дослідження на сучасному етапі розвитку методики навчання української мови в початковій

школі».

Змістовий модуль 5. Інновації в лінгвометодичній освіті майбутніх учителів початкової школи

Практико-орієнтовані завдання

1. Візьміть інтерв'ю в здобувачів другого рівня вищої освіти та молодих викладачів з метою визначення їхнього ставлення до застосування технології контекстного навчання під час практичних занять з курсу «Методика навчання української мови в початковій школі».

2. Проаналізуйте праці сучасних лінгводидактів щодо доцільності застосування різноманітних інноваційних технологій під час засвоєння молодшими школярами початкового курсу української мови. Порівняйте наукові погляди щодо впровадження технології контекстного навчання.

3. Запропонуйте майбутнім учителям початкової школи розробити практико-орієнтовані завдання з тем «Головні й другорядні члени речення», «Слова з прямим і переносним значенням», «Змінювання іменників за відмінками».

Отже, виконання магістрами початкової освіти практико-орієнтованих завдань під час самостійної роботи сприяло формуванню рефлексивно-проектувальних умінь, які забезпечують їхню здатність моделювати контекст майбутньої професійної діяльності, що є важливою складовою набуття творчого досвіду щодо застосування технології контекстного навчання.

Особливого значення в процесі експериментального навчання магістрів набувала організація їх науково-дослідної роботи, яка передбачала написання та захист кваліфікаційної роботи з актуальних проблем професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Результати власних досліджень магістри мали змогу обговорювати на засіданнях кафедр, наукових гуртків та секцій, брати участь у Всеукраїнській студентській олімпіаді зі спеціальності «Початкова освіта», «Педагогіка»; написанні наукових робіт; різного рівня студентських наукових конференціях, публікувати тези і статті. Усе це

забезпечувало належний рівень формування проєктувально-рефлексивних умінь магістрів у нестандартних умовах.

Науково-дослідна робота магістрів є одним з найважливіших етапів їхньої підготовки, яка забезпечувала тісний взаємозв'язок між теоретичним навчанням й пошуковою діяльністю, що проводиться кафедрами. Така діяльність магістрів планується провідними викладачами відповідно до тематики досліджень випускових кафедр і свідчать про їх актуальність («Підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти»; «Формування особистості майбутнього педагога в освітньому процесі нової української школи»).

Вважається, що магістерська підготовка є лише першим кроком студента до науково-дослідницької діяльності і може завершуватися вступом до аспірантури і підготовкою кандидатської дисертації, проте магістерське наукове дослідження не може ототожнюватись з кандидатською дисертацією, оскільки ступінь магістра не є вченим, а тільки академічним ступенем, який засвідчує сформовані у нього певні вміння та навички ведення наукового дослідження. Зазвичай до кваліфікаційної наукової роботи ставлять вищі вимоги, ніж до курсової чи дипломної, однак вони нижчі, ніж до кандидатської дисертації.

Зосередимо увагу на основних положеннях щодо підготовки та захисту кваліфікаційної роботи майбутніми викладачами педагогіки і методик початкового навчання.

Кваліфікаційна робота – це наукове дослідження, яке свідчить про належний рівень наукової компетенції, здатність здійснювати аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми, уміння самостійно вести науковий пошук і розв'язувати конкретні професійні завдання [35].

Підготовка кваліфікаційної роботи зі спеціальності 013 «Початкова освіта» становить певну систему, в якій можна виділити кілька етапів.

Перший (підготовчий) спрямовується на визначення викладачем спільно з

магістром теми дослідження, обґрунтуванням її актуальності, наукового апарату, розробкою програми дослідження, вивченням літератури. На другому етапі магістри здійснюють теоретичний науковий пошук, будують план експерименту і збирають практичний матеріал, що вимагає від них аналітичної діяльності, вміння узагальнювати й робити висновки. Третій етап роботи присвячується експериментальній перевірці запропонованої програми, зокрема відбувається апробація дослідного навчання. На четвертому етапі магістри роблять статистичну обробку інформації, оформлюють результати проведеного дослідження.

Як приклад, наведемо теми досліджень, які пропонувалися нами в процесі експериментального навчання.

1. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації практико-орієнтованого навчання учнів.

2. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку сучасної початкової освіти.

3. Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у квазіпрофесійній діяльності.

4. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації мистецької освіти на засадах контекстного навчання.

5. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації літературної освіти учнів на основі застосування технології контекстного навчання.

6. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій навчання.

7. Підготовка майбутніх учителів до реалізації початкової математичної освіти на засадах компетентнісного підходу.

8. Формування технологічної компетенції майбутніх педагогів в контексті нової української школи.

Проаналізувавши матеріали підсумкових атестаційних комісій здобувачів другого рівня вищої освіти, зокрема зміст кваліфікаційних робіт, рецензії викладачів, питання та відповіді на захисті і висновки голів, констатували, що проблема впровадження технології контекстного навчання під час підготовки майбутніх учителів початкової школи вважалася актуальною. Автори кваліфікаційних досліджень спиралися на наукову методологію, правильно визначали понятійно-термінологічний апарат, організовували й проводили педагогічний експеримент. Проте в деяких рецензіях відзначалося, що практична частина кваліфікаційної роботи значно виграла б, якби автор більше уваги приділив, по-перше, створенню рефлексивно-інноваційного середовища контекстного типу як інструменту організації освітньої діяльності студентів; по-друге, формуванню вмінь здійснювати практико-орієнтоване навчання учнів; по-третє, роботі над помилками дидактико-методичного характеру тощо. Крім того, відповідаючи на запитання членів комісії, магістри не завжди могли навести переконливі приклади застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки. Усе це ще раз засвідчувало необхідність посилення уваги викладачів у реальному освітньому процесі закладів вищої освіти до проблеми контекстного навчання магістрів початкової освіти, так і усвідомлення ними (майбутніми викладачами педагогіки та методик початкового навчання) значущості технології контекстного навчання як мета-технології професійної діяльності.

Отже, науково-дослідна робота впливала на формування всіх компонентів готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, оскільки засвідчувала набуття ними комплексу вмінь і навичок творчого характеру, здатності не тільки розв'язувати практико-орієнтовані завдання, а й самостійно створювати власні наукові проекти.

Підсумовуючи викладене, підкреслимо, що результат технологічно-проектувального етапу засвідчив про певний розвиток готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, провідну

роль у якому відігравало формування в процесі виробничої (асистентської) практики, самостійної та науково-дослідної роботи, рефлексивно-проектувальних умінь як провідної складової майбутньої професійної діяльності. Специфіка цього етапу полягала в тому, що магістри самостійно моделювали й проводили практичні заняття на основі застосування технології контекстного навчання та вчилися здійснювати рефлексію педагогічної діяльності, яка забезпечувала потребу в саморозвитку та самовдосконаленні, усвідомленні професійної ідентичності, формуванні власної педагогічної позиції.

Таким чином, експериментальне дослідження відбувалося в три етапи (організаційний, навчально-професійний, технологічно-проектувальний), між якими існувала гнучкість переходу від одного етапу до іншого або їх перетин, що обумовлювало тісний взаємозв'язок і сприяло ефективності впровадження моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Батечко Н. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 669 с.
2. Баханов К., Баханова С., Баринець О. Теорія і практика запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 520 с.
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва, 1995. 336 с.
4. Бех І. Д. Виховання як духовно-моральне удосконалення особистості. *Рідна школа*, 2014. № 4–5. С. 3–9.
5. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 47–58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_8 (дата звернення 12.05.2017).

6. Богданов І., Лисаков С., Немченко С., Крижко В. Ідея провідництва в управлінні вищою освітою. *Вища школа*. 2018. № 1. С. 11–21.
7. Бондар В. І., Шапошнікова І. М. Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 332 с.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
9. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Академія, 2003. 615 с.
10. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
11. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1997. 144 с.
12. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: монографія. Київ: Вища школа, 2010. 407 с.
13. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
14. Гриньова В. М. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України*. 2006. № 4. С. 58–62.
15. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 38 с.
16. Дубасенюк О. А. Модернізація системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних процесів. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія*: монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоєвої. Київ: Едельвейс, 2013. С. 253–262.
17. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
18. Євдокимов О. В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 1997. 23 с.

19.Євтух М. Б. Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Т. 4. *Педагогіка і психологія вищої школи*. Київ: Педагогічна думка, 2007. С. 7–18.

20.Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія. Луганськ, 2013. 482 с.

21.Жигір В. І., Чернега О. А. Професійна педагогіка: навчальний посібник / за ред. М. В. Вачевського. Київ: Кондор, 2012. 336 с.

22.Жукова И. А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2011. 22 с.

23.Загнітко А. П., Щукіна І. А. Сучасний тлумачний словник української мови. Донецьк: БАО, 2012. 960 с.

24.Зеер Э. Ф. Личностно развивающее профессиональное образование. Екатеринбург, 2006. 170 с.

25.Іщук В. В. Проєктування професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання на засадах контекстного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2014. 306 с.

26.Кларин М. В. Что такое педагогическая технология. *Современная дидактика: теория и практика*. Москва, 1994. С. 215–230.

27.Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с.

28.Коваль Л. В. У пошуках нової концепції підготовки магістрів початкової освіти: методика початкового навчання математики у вищій школі / Матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. *Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи*, м. Одеса, 15–16 вересня 2016 р. Харків: Ранок, 2016. С. 249–252.

29.Коваль Л., Ніконенко Т. Практикум з методики навчання математики в початковій школі (1 клас): навч.-метод. посіб. для студ. напряму підготовки

6.010102 «Початкова освіта», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». Бердянськ: ФОП-Ткачук О. В., 2014. 216 с.

30.Коваль Л., Ніконенко Т. Практикум з методики навчання математики в початковій школі (2 клас): навч.-метод. посіб. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2016. 160 с.

31.Ковальчук О. М. Підготовка магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності в умовах ступеневої освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2016. 311 с.

32.Комар О. А. Інтерактивна технологія в підготовці майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: монографія. Умань: Софія, 2010. 326 с.

33.Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К. І. С., 2004. 112 с.

34.Коткова В. В. Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у квазіпрофесійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2011. 272 с.

35.Краевский В. В., Бережнова В. В. Методология педагогики: новый этап. Москва: Академия, 2006. 400 с.

36.Крамаренко А. Методика навчання у ВНЗ освітніх галузей «Природознавство» та «Суспільствознавство»: навч. посіб. для студ. магістратури вищ. пед. навч. закладів спеціальності 8.01010201 «Початкова освіта». Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2013. 242 с.

37.Крутецкий В. А., Балбасова Е. Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. Москва: Прометей, 1991. 109 с.

38.Курлянд З. Н. Професійна усталеність учителя – основа його професійної майстерності. Одеса, 1995. 150 с.

39. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: дис. ... д-ра пед наук: 13.00.04. Київ, 2003. 482 с.
40. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 148 с.
41. Лукіна Т. О. Моніторинг як механізм інформаційного забезпечення якості освіти. *Тестування і моніторинг*. 2007. № 12. С. 16–20.
42. Макаrenchенко М. Г. Модель контекстного обучения будущих учителей математики в процессе их методической подготовки: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2009. 40 с.
43. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи: навч. посіб. Київ: Слово, 2015. 632 с.
44. Малихін О. В. Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів: монографія. Кривий Ріг: Книжкове видавництво Кирєєвського, 2012. 350 с.
45. Марусинець М. М. Професійне мислення вчителя: рефлексивний аспект дослідження. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. Зб. наук пр. Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка. Київ, 2014. № 23. С. 161–167.
46. Марчук І. П. Формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2009. 299 с.
47. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 1. С. 3–9.
48. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ: К.І.С., 2004. 128 с.
49. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків: Апостроф, 2012. 348 с.

- 50.Ніконенко Т. В. Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Бердянськ, 2018. 269 с.
- 51.Новий тлумачний словник української мови: у 3 т.: 200000 сл. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2007, Т. 1: А–К. 926 с.
- 52.Новіцька І. В. Формування професійних умінь майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у процесі розв'язування педагогічних задач: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 198 с.
- 53.Олійник Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2017. 285 с.
- 54.Оліяр М. П. Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: монографія. Івано-Франківськ: СІМІК, 2015. 476 с.
- 55.Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: монографія. Умань: ПП Жовтий, 2011. 414 с.
- 56.Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.
- 57.Острианська О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2002. 259 с.
- 58.Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 720 с.
- 59.Педагогічна Конституція Європи. Преамбула [Електронний ресурс]. *Вища освіта України*. 2013. № 3. С. 111–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17 (дата звернення 02.04.2018).
- 60.Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченко. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.

- 61.Петухова Л. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис д-ра пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2009. 564 с.
- 62.Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: ІЛОН, 2006. 272 с
- 63.Пискун О. М. Дидактичні засади художньо-конструкторської підготовки майбутнього вчителя трудового навчання: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Чернігів. 2009. 20 с.
- 64.Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ: Вид-во А.С.К., 2003. 240 с.
- 65.Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Дніпропетровськ: ІМА-прес. 2009. 367 с.
- 66.Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2014. 443 с.
- 67.Психология: словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1999. 494 с.
- 68.Психологія: навч. посіб. / О. В. Винославська [та ін.]; наук. ред. О. В. Винославська. Київ: ІНК ОС, 2005. 252 с.
- 69.Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001 № 7. С. 1–4.
- 70.Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 224 с.
- 71.Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.
- 72.Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2004. 335 с.

73.Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України – реалії сучасного розвитку. Київ: ЕКМО, 2011. 344 с.

74.Смолюк І. О. Педагогічні технології: дослідження соціально-собистісного аспекту. Луцьк: Вежа, 1999. 294 с.

75.Стрілець С. І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Чернігів: Видавець Лозовий В. М., 2015. 544 с.

76.Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

77.Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення 28.04.2017).

78.Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 1999. 408 с.

79.Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Київ: Преса України, 2003. 319 с.

80.Чернілевський Д. В., Антонова О. Є., Барановська Л. В., Вознюк О. В. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця: АМСКП, 2010. 484 с.

81.Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. 1995. С. 9

82.Koval L., Popova O. & Nikonenko T. (2019). Practice-Oriented Direction of Professional Preparation of Future Teachers of Primary Education in the Context of European Integration Processes. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 85-92. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i2.2060>

83.Nikonenko T. V. Theoretical Aspects of Problem of Technology of Context Teaching within the Process of Training Magister of Primary School Education.

1.3 МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНО-ПРОЄКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (канд. пед. наук, доц. Катерина СТЕПАНЮК)

1.3.1 Структура технологічно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти

В умовах інтеграції вищої освіти України у світовий та європейський освітній простір перед закладами вищої освіти поставлено низку невідкладних стратегічних завдань, а саме: здійснювати підготовку національної інтелігенції; сприяти оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню її духовної еліти; примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів [33].

Актуальність фахової підготовки магістрів спеціальності 013 Початкова освіта зумовлюється запитом суспільства на формування особистості, яка володіє не тільки системою спеціальних знань та вмінь, а й має високий рівень сформованості професійно важливих компетентностей відповідно до європейських стандартів якості освіти та Концепції Нової української школи [49].

Сформувати такого педагога може збалансована ступенева система підготовки кадрів. Детальніше розглянемо її основні складові.

Ступенева освіта в Україні здійснюється на підставі Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) та Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [33].

Доречно відзначити, що практика ступеневої освіти в Україні не нова, вона має своє історичне коріння. Наприклад, випускники Львівського університету (1661 р.) свого часу вже отримували ступені ліценціата, бакалавра, магістра та

доктора наук. Сутність ступеневості вищої освіти полягає у здобутті різних освітньо-кваліфікаційних рівнів на відповідних етапах (ступенях) вищої освіти. Згідно із законодавчими документами «підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий) рівень; науковий рівень». Впровадження ступеневої освіти в системі вищої освіти «забезпечує гнучкість загальноосвітньої, загальнокультурної та наукової підготовки фахівців, підвищення їх соціального захисту на ринку праці та інтеграцію у світове освітянське співтовариство».

Новий проєкт моделі вищої ступеневої освіти, як зазначено в Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) демонструє перший досвід переводу системи принципів і вимог із площини знаннєвої парадигми на компетентнісну [33]. Йдеться про систему параметрів педагогічної освіти, складовими якої є кілька груп компетенцій, що мають знайти своє відображення у змісті освітньої програми в динаміці: молодший бакалавр – бакалавр – магістр. Перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців дає змогу задовольнити можливості особистості в здобутті певного освітнього і кваліфікаційного рівня за бажаним напрямом відповідно до здібностей та забезпечити її мобільність на ринку праці.

Підготовка магістрів початкової освіти є однією з ланок педагогічної освіти, яка створює базу для успішної реалізації завдання підготовки конкурентоздатного фахівця. Їх підготовка має свою специфіку, яка зумовлюється: потребою суспільства у сучасному викладачеві, готовому до вирішення широкого спектру навчальних та соціальних завдань; потребою в інноваційних формах і методах підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування технологій педагогічної освіти; мобільністю та сприйнятливістю магістрантів до нових педагогічних технологій.

Конкурентоспроможний спеціаліст у сфері педагогічної діяльності – фахівець, що володіє комплексом професійних компетентностей, закладених в освітній програмі здобуття певного освітнього рівня.

На вимогу Закону «Про вищу освіту» (2014 р.) сьогодні розробляються освітні програми підготовки молодших бакалаврів, бакалаврів та магістрів початкової освіти. Є необхідність у запровадженні наскрізних навчальних планів нового покоління та розробці на їх основі навчальних програм, що забезпечить умови для оптимізації освітнього процесу та формування високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта.

Проблема професійної компетентності викладачів не є новою для педагогічної науки. Зокрема у дослідженнях Ю. Завалевського, Л. Карпової, Л. Коваль, А. Крамаренко, Я. Сікори та ін. визначено, що компетентним є викладач, який спроможний розв'язувати професійні завдання, а також проблеми, що виникають у реальній педагогічній діяльності через застосування системно сформованих знань, умінь та професійних якостей, а також досвіду.

У структурі професійної компетентності, як зазначає Ю. Завалевський, можна виокремити проєктувальний, інформаційний, організаторський, комунікативний та аналітичний компоненти [31].

Реалізація змісту технологічної підготовки магістрів початкової освіти здійснюється через освітній процес на засадах проєктно-технологічної системи навчання курсу «Сучасні системи навчання технологічної освітньої галузі в початковій школі». Провідними теоретико-методологічними засадами проєктно-технологічної системи є те, що в ній реалізується ідея про органічне поєднання конструктивних умінь (аналітичних, прогностичних, проєктних) з виробленням практичних умінь та навичок за допомогою системи навчального предмета. У основу цієї системи покладено організацію проєктно-технологічної діяльності, яка трактується як обґрунтована і спланована навчально-трудова діяльність, що передбачає обґрунтування, планування, розроблення

конструкції, технології виготовлення та реалізацію об'єктів проєктування, а також спрямована на формування певної системи творчо-інтелектуальних та предметно-перетворювальних знань і вмінь.

На прикладі формування проєктувального компоненту професійної компетентності простежимо особливості технологічної освіти магістрів початкової освіти у педагогічних закладах вищої освіти.

Створення наскрізної програми технологічної підготовки фахівців до викладання предмету «Методика трудового навчання з практикумом» у комплексі: бакалавр – магістр передбачає поглиблення технологічно-проєктувальних умінь при здобутті кожного наступного рівня кваліфікації.

На рівні бакалавра першочерговим завданням є формування технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Ці уміння потрібні вчителю для виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності, у нашому контексті – для професії вчителя початкової школи. Науково-теоретичною базою формування технологічної компетентності вчителя початкової ланки освіти на цьому етапі є дисципліни: методика трудового навчання з практикумом, методика навчання інформатики в початковій школі. Це забезпечує належний рівень технологічної готовності майбутніх учителів до здійснення ним професійної педагогічної діяльності на рівні початкової школи.

Освітня програма підготовки магістрів передбачає поглиблення наукової підготовки та набуття спеціальних знань і досвіду інноваційного характеру. Формувати їх технологічну компетентність, зокрема здатності зіставляти наукову інформацію, уміння самостійно здійснювати адаптацію технологічних карток відповідно до вікових особливостей студентів, їхніх когнітивних запитів, уміння оцінити дидактичний, виховний, соціокультурний потенціал підручників для вищої школи та мультимедійного забезпечення освітнього процесу, запропонувати власне бачення певної теми можна забезпечити тільки безпосередньо беручи участь у науково-педагогічній діяльності.

Слід зазначити, що методична підготовка магістрів початкової освіти має складну багатокомпонентну структуру (професійна, технологічна, методична компетентність тощо). Розглядаючи таку підготовку слід враховувати:

- наповнюваність навчального плану (навчальні дисципліни, практики, курсові й кваліфікаційна роботи, самостійна робота студентів), що забезпечує досягнення кінцевої мети системи підготовки майбутніх фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти;

- взаємозалежність компонентів освітнього процесу, що дозволять реалізувати цілі професійної підготовки магістрів зі спеціальності 013 Початкова освіта (зміст, форми, методи, засоби, технології освіти, виховання й розвитку);

- наявність етапів реалізації загальнопедагогічної та методичної підготовки (формування професійної та проєктно-технологічної компетентності, професійно значущих особистісних якостей, розвиток методичної творчості, становлення авторської методичної системи);

- взаємозв'язок компонентів методичної підготовки, їх діалектичну єдність і відносну самостійність.

Отже, технологічна складова професійної підготовки магістрів початкової освіти забезпечує інтеграцію освітньої стратегії закладу вищої освіти та індивідуальних особливостей, професійних інтересів, конструктивних умінь та практичних навичок студентів.

Відтак, майбутні фахівці, які здобувають освітній ступінь магістра мають не тільки володіти всім комплексом технологічно-проєктувальних умінь, а й здатністю сформувати такі вміння в студентів та молодших школярів в умовах НУШ.

У тлумачних словниках сучасної української мови „вміння” визначається як здобута на основі досвіду здатність належно роботи що-небудь [14, с. 1210; 15, с. 864]. В Українському педагогічному енциклопедичному словнику „вміння” визначаються як здатність належно виконувати певні дії, заснована на

доцільному використанні людиною набутих знань і навичок; вивчення кожного навчального предмета, виконання вправ і самостійних робіт виробляє в учнів уміння застосовувати знання [20, с. 468].

У спеціальній педагогічній літературі визначення сутності поняття „вміння” залежить від специфіки проблеми, яку автори досліджують. Тому означене поняття психологи та педагоги Л. Виготський [18], Г. Костюк [51], В. Крутецький [55] та ін. розглядають з різних поглядів.

За В. Крутецьким, уміння є здатністю людини виконувати певну діяльність на основі досвіду в нових умовах, а також можливістю виконання дій відповідно до мети та умов діяльності [55]. Л. Виготським уміння тлумачаться як знання в дії; застосування знань у навчально-пізнавальній діяльності; спосіб та якість діяльності; здатність індивіда до результативної діяльності. Уміння, на думку вченого, характеризуються свідомістю, інтелектуальністю, цілеспрямованістю, плановістю, прогресивністю, практичною дієвістю, поєднанням розумових та практичних дій [18, с. 78]. Зазначені характеристики розкривають природу вмінь, їх взаємозв'язок з навичками та знаннями. Отже, вміння формуються на основі переносу набутих знань, уявлень і навичок та адаптації їх до нових умов. Кількість вмінь залежить від конкретних видів діяльності людини. Як зазначав Г. Костюк, окремі дії, повторюючись і автоматизуючись, стають операціями. У людини виробляються навички їхнього виконання, що теж є складовими вміння діяти, її майстерності в усякій роботі [51, с. 19]. Основою будь-якого вміння виступають знання як теоретична основа результативності набуття вмінь.

Психологи вважають вміння та здібності невід'ємними компонентами структури особистості. За В. Крутецьким, здібності – це індивідуально-психологічні особливості людини, що відповідають вимогам певної діяльності та є умовою успішного її виконання [55, с. 295].

Л. Спірін розглядає вміння як ступінь успішності евристичного вирішення суб'єктом широкого класу завдань виховання в різних педагогічних

системах і ситуаціях, а також як структурну одиницю умілої професійної діяльності [89, с. 227]. Отже, у психолого-педагогічних дослідженнях уміння визначаються як складна діяльність, що потребує творчого підходу до розв'язання завдань, застосування набутих раніше знань та навичок відповідно до умов, що змінюються.

У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися думки, що прості вміння за певних обставин перетворюються на навичку, яка відповідно формується на основі вмінь. Разом з тим для вироблення складних умінь необхідні певні навички чи їх узагальнена система.

Сутність умінь як дидактичної категорії розглядалася в роботах В. Бондаря [12], С. Балашової [8], Н. Волкової [17], О. Савченко [84], Л. Спіріна [89] та ін. Так, відома українська вчена О. Савченко характеризує уміння як категорію дидактики і вважає, що вони становлять „засвоєний суб'єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду, що формується виконанням вправ і передбачає застосування у звичайних та змінних умовах” [84, с. 211]. Н. Волкова тлумачить уміння як здатність свідомо діяти на основі засвоєних знань [17, с. 63]. На її думку, уміння передбачають використання набутих знань, а їх формування є складним процесом аналітично-синтетичної діяльності та проходить кілька стадій: усвідомлення, оволодіння й реалізація. Отже, вміння виступає способом діяльності, а процес його формування складається з послідовних операцій, що забезпечують самостійне засвоєння й застосування навичок у варіативних умовах.

У сучасній психолого-педагогічній науці виділяють такі види умінь, формування яких може відбуватися під час професійної підготовки магістрів початкової освіти: загальнонавчальні (Ю. Бабанський, І. Лернер) [78; 69], технологічно-проектувальні (Л. Коваль) [43], презентаційні (С. Моркотун) [69], професійні (Г. Ковальчук) [44] та ін.

Зокрема, Л. Коваль технологічно-проектувальні вміння вважає провідною

складовою професійної діяльності, і саме вони, стверджує вчена, визначають рівень сформованості технологічної компетентності студентів [43, с. 181].

У свою чергу, С. Моркотун презентаційні вміння студентів магістратури характеризує як гнучку система усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов'язаних розумових і практичних дій з узагальнення інформації, дослідження певної проблеми, підсумування міркувань щодо застосування інформації чи розв'язання проблеми з опорою на необхідні знання, що спрямована на виклад матеріалу у вигляді підготовленого, композиційно чітко та логічно оформленого виступу, завданням якого є представлення нової інформації, спонукання до дії, переконання аудиторії [69, с. 9].

Таким чином, уміння магістрів у широкому розумінні розглядають як дії, що дозволяють узагальнити досвід особистості в процесі практичної діяльності, оскільки виступає результатом оволодіння способом, яка базується на знаннях та їх використанні в процесі розв'язання складних завдань; готовності до свідомого їх розв'язання; передбачає здатність орієнтуватися в нових умовах, використання елементів творчості в процесі викладацької діяльності.

У контексті нашого дослідження необхідно звернути увагу на педагогічні вміння. Різні аспекти цієї проблеми висвітлені в працях Н. Кузьміної, О. Острянської, В. Сластьоніна та ін. В. Сластьонін, визначаючи сутність педагогічних умінь, наголошує на їх творчому характері та виокремлює чотири їх групи: уміння „переводити” зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання; уміння побудувати логічно завершену педагогічну систему і забезпечити її реалізацію; уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх в дію; уміння вести облік й оцінювати результати педагогічної діяльності [88, с. 315]. О. Острянська дає визначення комплексних педагогічних умінь як володіння сукупністю вмінь, що складають структурне, ієрархічно взаємопов'язане і відносно закінчене утворення, яке поділяється на блоки, класи, роди, види і забезпечує педагогічно доцільну взаємодію з усіма суб'єктами педагогічної діяльності [77, с. 70].

Концептуально-термінологічне вивчення наукових праць, присвячених визначенню сутності ознак та класифікації педагогічних умінь, свідчить, що всім класифікаціям умінь притаманні виокремлення технологічних або проєктувальних умінь магістрів початкової освіти, як невід’ємного компонента їх структури.

Отже, у нашому дослідженні ми розглядаємо *технологічно-проєктувальні вміння* магістрів початкової освіти як складову професійної компетентності, що забезпечують прогнозування майбутньої діяльності, послідовності власних дій, пошук оптимальних шляхів здійснення науково-дослідної та викладацької діяльності.

У контексті нашого дослідження важливим є висвітлення питань науково-методичного забезпечення процесу підготовки магістрів початкової освіти.

1.3.2 Наукове забезпечення процесу технологічної підготовки магістрів початкової освіти

Від науково-методичного забезпечення професійно-педагогічної підготовки кадрів залежить успіх реформування і оновлення національної освіти в цілому і загальноосвітньої школи зокрема, а відтак вихід національної культури і науки на світовий рівень. Усе це вимагає зближення вітчизняної системи педагогічної підготовки з структурою підготовки вчителів у європейському освітньому просторі, найголовнішою ознакою якою є її різнорівневий характер.

Науково-методичне забезпечення освітнього процесу складає сукупність документів, наукових, навчальних, методичних матеріалів, які:

- описують зміст,
- встановлюють структуру,
- визначають результат,
- регламентують перебіг освітнього процесу.

Положенням про організацію освітнього процесу у закладах вищої освіти визначено державні складові та складові науково-методичного забезпечення освітнього процесу, що розробляються ЗВО.

До державних складових навчально-методичного забезпечення відносяться: державні стандарти освіти; навчальні плани; навчальні програми з усіх нормативних навчальних дисциплін; програми навчальної, виробничої й інших видів практик; підручники та навчально-методичні посібники. До складових навчально-методичного забезпечення, які розробляються закладом вищої освіти відносяться: робочі навчальні плани та програми; навчальні програми з дисциплін вільного вибору студентів; навчальні посібники; методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи студентів з навчальної дисципліни; контрольні завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять; контрольні роботи з навчальних дисциплін для перевірки рівня засвоєння студентами матеріалу; методичні матеріали для студентів з питань самостійного опрацювання фахової літератури, підготовка курсових та кваліфікаційних робіт; інші матеріали, які визначаються викладачем, кафедрою, закладом вищої освіти.

Проте здійснення посадових обов'язків викладача ЗВО передбачає щонайбільшу спрямованість на індивідуалізацію навчання через врахування специфіки майбутньої професійної діяльності. Тому цей перелік може бути доповненим, розширеним за рішеннями катедри, факультету, закладу вищої освіти або з ініціативи самого викладача.

Наведемо приклад варіанта розширення переліку, затвердженого рішенням засідання катедри: забезпечення освітнього процесу наочним, роздатковим матеріалом; підготовка конспектів лекційно-практичних занять та методичних рекомендацій із педагогічної практики в електронному форматі; розроблення методичних матеріалів для самостійної та індивідуальної роботи студентів у системі електронного навчання MOODLE, розробка тематики курсових та кваліфікаційних робіт.

Навчально-методичний комплекс дисципліни (далі — НМКД) — комплекс спеціально розроблених матеріалів, що є цілісним утворенням і забезпечує опанування студентами певної навчальної дисципліни.

Складовими НМКД є:

- матеріали для аудиторної роботи з навчальної дисципліни: плани-конспекти лекцій, плани практичних занять, мультимедійний супровід занять;
- матеріали для самостійної роботи студентів: навчальні підручники та посібники, методичні рекомендації для підготовки до практичних та семінарських занять, матеріали самоконтролю з кожного модуля, індивідуальні завдання, теми творчих проєктів тощо;
- матеріали для контролю навчальних досягнень студентів: контрольні питання, контрольні завдання, тести для проведення поточного та підсумкового контролю тощо. Перелічені компоненти можуть бути доповнені іншими, наявність яких ініціюють або безпосередньо викладач, або кафедра чи ЗВО

Відповідальність за науково-методичне забезпечення навчальної дисципліни покладена на викладача, якому її доручено. Матеріали НМКД, крім тестів поточного та підсумкового контролю, можуть надаватися студентам для опрацювання через систему електронного навчання MOODLE. Щодо тестів поточного та підсумкового контролю слід дотримуватися такого правила: для самоперевірки знань студентам необхідно пропонувати неподібні тестові завдання для запобігання звикання до знайомого формату. Так, тести можуть містити від однієї до кількох правильних відповідей або жодної правильної; можуть передбачати вибір правильної дефініції або доповнення наведеного визначення кількома словами із запропонованого переліку.

Важливим аспектом методичної підготовки магістрів початкової освіти є здатність до методичного забезпечення аудиторних занять, під яким розуміють комплект навчально-методичних матеріалів, що використовують у природному перебігу лекційних, практичних та лабораторних занять.

Лектор обов'язково готує конспект лекції. Якщо на лекційному занятті

передбачено здійснення поточного контролю знань студентів, то необхідним є наявність завдань для перевірки знань, що можуть бути представлені в обраній викладачем формі (тестові завдання, окремі питання тощо). Доцільно підготувати й опорний конспект, де приділити окрему увагу категоріальному апарату, за допомогою якого здійснено проблемно-тематичний виклад лекційного матеріалу. Такий конспект може надаватися студентам після проведення лекції. Лекційний виклад навчального матеріалу доцільно доповнити мультимедійними презентаціями, відеофрагментами уроків з різних освітніх галузей початкової школи.

Обов'язковою складовою методичного забезпечення практичних та лабораторних занять є інструктивно-методичні матеріали до них. *Методичне забезпечення самостійної роботи студентів* — це комплект навчальних, навчально-методичних матеріалів, призначення яких — забезпечити необхідною інформацією для повноцінного опанування навчальної дисципліни через її опрацювання, критичний розбір та осмислення у вільний від навчальних занять час.

До організації самостійної роботи студентів спеціальності 013 Початкова освіта ставляться такі вимоги:

- за змістом та обсягом самостійна робота має відповідати модульній структурі навчальної дисципліни;
- самостійне опрацювання навчального матеріалу потрібно обмежити переліком літератури, питань та видів діяльності;
- матеріали, які винесені на самостійне опрацювання, мають бути доступними для студента; особливо це стосується опанування теоретико-методологічних проблем, що розглядаються у межах навчальної дисципліни;
- форми та види самостійного опрацювання студентами навчального матеріалу мають бути різними: аналіз найновіших публікацій в галузі початкової освіти, підготовка дидактичного матеріалу до уроків в контексті Нової української школи, анотовані списки джерел та електронних освітніх

ресурсів з теми тощо.

Отже, підготовка магістрів спеціальності 013 Початкова освіта вимагає зміщення акцентів на самостійну роботу, переходу до більш активних та інноваційних форм, методів й засобів навчання, а взаємозв'язок учасників освітнього процесу має будуватися на взаємній необхідності професійного зростання в умовах спеціально створеного рольового, індивідуально-творчого, емоційно-позитивного співіснування.

1.3.3 Проєктне навчання як засіб розвитку технологічно-проєктувальних умінь магістрів початкової освіти

Сучасні соціально-економічні умови, особливості розвитку держави, що характеризуються переходом людства до нової техніки й технологій, зростання обсягу знань про перетворення матеріалів, енергії й інформації в інтересах людини, ставлять нові освітні й виховні завдання, виконання яких має забезпечувати формування особистості. Проблеми професійної підготовки магістрів у вищих педагогічних закладах України займають особливе місце серед пріоритетних завдань сучасної освіти. У зв'язку з цим важливим завданням є врахування сучасних методів та технологій, спрямованих на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, надбань науки, культури і практики.

Важливою умовою ефективності формування технологічно-проєктувальних умінь магістрів початкової освіти може стати організована на технологічних засадах проєктна діяльність, що зумовлює подальше розгортання наукових розвідок з проблем використання проєктної технології в вищій педагогічній освіті.

Для з'ясування можливостей проєктного навчання у формуванні технологічно-проєктувальних умінь студентів магістратури важливим є визначення взаємозв'язку між поняттями: „діяльність”, „проєкт”, „метод

проектів”, „проектна діяльність”, „проектування”, „педагогічне проектування” тощо.

Загальна категорія «діяльність» є предметом дослідження вчених різних галузей наукового знання: філософії, психології та педагогіки. У працях Ю. Бабанського, В. Борисова, Л. Буєвої, М. Кагана, О. Леонтєва, С. Максименка та ін. діяльність виступає як соціальна форма руху матерії; феномен існування людини; шлях відображення людиною предметного світу; можливість активного перетворення дійсності.

Діяльність вважається однією із фундаментальних філософських категорій, що поєднує процес протиріччя між цілеспрямованою волею суб’єкта та об’єктивними закономірностями буття. За В. Лутаєм, діяльність може бути диференційована на різні види залежно від того, як співвідносяться між собою ці компоненти [62, с. 311]. Найчастіше в структурі діяльності виділяють суб’єктний та об’єктний (предмет, продукт діяльності) компоненти.

Відповідно до психологічних теорій (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Максименко та інші) діяльність є однією з категорій психологічної науки. На думку О. Леонтєва, залученим у конкретну діяльність індивідом можна вважати лише того, хто має адекватну мотивацію. Іншим положенням у теорії діяльності є те, що тільки від суб’єкта, який має мотивацію до певної діяльності, можна чекати як повної самовіддачі й творчої активності, так і самореалізації всіх закладених природою здатностей і накопичених при життєвому досвіді знань, умінь і навичок. Твердження про те, що тільки за умови залучення індивіда до конкретної діяльності відбувається формування його свідомості, розвиток особистості, є ключовим моментом цієї теорії [57, с. 67].

Ми поділяємо думку П. Гальперіна щодо відповідності структури діяльності виконуваним діям та поєднанні в ній трьох компонентів: орієнтувального, виконавчого та контрольного. Орієнтувальний компонент дії пов’язаний з визначенням сукупності об’єктивних умов, необхідних для

успішного її виконання; виконавчий – робоча частина, що забезпечує необхідні перетворення в об'єкті; контрольний компонент дії спрямований на зіставлення отриманих результатів зі зразком, коригування орієнтувального та виконавчого компонентів [19, с. 59].

У педагогіці загальновизнаним вважається, що діяльність включає в себе мету, мотиви, зміст, засоби дій, регулювання й результат; при цьому мета визначає засоби, які зумовлюють отриманий результат; аналіз результату висуває нові цілі й процес повторюється. Виходячи з цього, а також зі схожості педагогічної діяльності й процесу управління, Ю. Бабанський виокремлює цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний і оцінно-результативний компоненти діяльності [78, с. 347]. Як зазначає І. Лернер, діяльність – це основа суспільного життя, тому має найяскравіше відображатися вид суспільної діяльності у способах навчальної діяльності учнівської молоді [58, с. 79].

Для розуміння сутності проєктної діяльності як засобу формування технологічно-проєктувальних умінь майбутніх викладачів педагогіки і методики початкової освіти важливим є визначення видів діяльності насамперед за способом досягнення кінцевого результату. У психолого-педагогічних дослідженнях (К. Бабанський, Т. Бацаєва, С. Генкал, І. Лернер, А. Маркова, Н. Менчинська, О. Осадько, М. Скаткін та ін.) виокремлено такі види діяльності: репродуктивна, продуктивна і творча. Репродуктивна діяльність розглядається як процес опрацювання попереднього досвіду і не передбачає інформаційного навантаження. На основі використання засвоєних видів діяльності за аналогією, але в нових умовах здійснюється продуктивна діяльність. Творча – відрізняється від інших видів діяльності створенням нового продукту в різних сферах людського буття в умовах невизначеності. Творча діяльність тісно пов'язана із поняттям „дослідження”, оскільки воно є основою, необхідним компонентом для творчості. У цьому контексті ми будемо розуміти проєктну діяльність як творчу та продуктивну.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що діяльність – процес активної взаємодії суб'єкта зі світом, під час якого суб'єкт задовольняє певні власні потреби. Вона визначає будь-яку активність людини, якій надається деякий зміст. З-поміж різних видів діяльності особливе місце посідає педагогічна, найбільш суттєвими структурними елементами якої є продуктивність та творчість.

Оскільки результатом проєктної діяльності виступає проєкт, звернемося до аналізу сутності означеного поняття та його становлення в системі освіти. Термін „проєкт” зустрічається вперше у XVII-XVIII століттях як синонім слова „експеримент” для природничих наук та „розгляд справ” у юриспруденції.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови [14] та Новому тлумачному словнику української мови [15], дефініція «проєкт» подається у трьох значеннях: 1) сукупність документів, необхідних для зведення споруд, виготовлення машин, приладів; 2) попередній текст якого-небудь документа, що виноситься на обговорення, затвердження; 3) задуманий план дій; задум, намір.

В українському педагогічному енциклопедичному словнику за редакцією С. Гончаренка „проєкт” визначається як організація навчання, у якому учні набувають знань і навичок під час планування й виконання практичних завдань-проєктів [20, с. 278].

Одним із фундаторів проєктного навчання вважають У. Кілпатрика. Під „проєктом” він розумів будь-яку активність, діяльність дітей, яка вільно обрана і тому виконується „від усього серця”. На думку вченого, корисною для дитини є така діяльність, що виконується із захопленням [37, с. 10].

В. Докучаєва подає аналіз розвідок науковців з проблеми педагогічного проєктування і характеризує „проєкт” як певний проміжний результат у науково-дослідницькій діяльності педагога, тобто продукт, отримуваний на етапі переходу від науково-теоретичної до конструктивно-технічної педагогічної діяльності [23, с. 27]. О. Заїр-Бек вважає „проєкт” комплексним

поняттям, яке потребує залучення знань з різних наукових галузей, спрямованих на розв'язання певної педагогічної задачі, і веде до відповідних перетворень у педагогічній системі [32, с. 11]. Згідно з А. Цимбалару „проект” – не лише результат проектування, а й низка послідовних дій, спланованих заздалегідь. При цьому це можуть бути як дії окремого вчителя, так і групи та всього педагогічного колективу організацій різного рівня [95, с. 10].

Отже, „проект” передбачає створення ідеального передбачуваного образу результату в таких формах: реалістичний задум, план реалізації бажаного майбутнього; сукупність документів (розрахунків, креслень, макетів) для створення якогось продукту, що містить у собі раціональне обґрунтування й конкретний спосіб здійснення; метод навчання, що ґрунтується на постановці соціально значущої мети та її практичного досягнення [17].

Одну з перших класифікацій навчальних проєктів здійснив Є. Коллінгс у 1926 р. відповідно до мети та провідної діяльності під час його реалізації: ігри, розповіді, екскурсії та трудові проєкти. У праці наголошується, що навчальна програма може бути повністю побудована на завданнях, поставлених учнями для себе в реальному житті [46].

Поряд із поняттям „проект” широко вживається термін „метод проєктів”, завдяки розповсюдженості напрацювань світової педагогічної думки та звернень до вітчизняного досвіду (20-х рр. XX ст.).

Поняття „метод проєктів” або „метод проблем” від початку тлумачився відповідно до ідей гуманістичного напрямку філософії освіти, що були розроблені американськими педагогами Дж. Дьюї [26] та У. Кілпатриком [37]. Відповідно до концепції Дж. Дьюї (1859-1952 рр.) учні мали самостійно розв'язувати проблему, застосовуючи при цьому необхідні знання з різних галузей і отримати відчутний результат. Таке розв'язання проблеми є близьким за своєю суттю до проєктної діяльності. За Дж. Дьюї: 1) здібності дитини закладені природою, а школа має створити умови для їх розкриття; 2) знання повинні служити для пристосування людини до навколишнього середовища й

мати практичну спрямованість; 3) головне – не кількісні характеристики знань, набуті учнями в школі, а вміння використовувати їх у конкретній ситуації; 4) важливо підкорити зміст навчання вирішенню практичних проблем, що відповідають силам, інтересам дитини; 5) розв’язання проблем вимагає поєднання розумової та фізичної праці, що має розвивальну і суспільну цінність [26, с. 79].

Досліджуючи історію становлення методу проєктів, В. Коваленко дійшов висновку, що він ґрунтується на новій філософії виховання Дж. Дьюї, яка базувалася на ідеях прагматизму, педоцентризму, демократизації освіти та соціалізації особистості, інтеграції змісту освіти, розвитку творчого мислення учнів, обґрунтуванні умов самореалізації учня і вчителя, гуманізації взаємин між ними [51].

Проте навчання за методом проєктів не було новим у педагогічній науці ХХ ст., оскільки йому передувало поширення у ХІХ ст. у США практики індивідуального навчання за Дальтон-планом. Він передбачав роботу вчителя з учнями різних класів однієї паралелі у вигляді індивідуальних занять. Педагоги розробляли завдання та надавали учням необхідну допомогу. Облік виконаних завдань здійснювався за індивідуальними картками, які мав кожен учень, таку ж картку отримував клас.

Характерні ознаки методу проєктів притаманні також бригадно-лабораторному методу та методу центру інтересів, що активно впроваджувалися в період реформування освіти в Україні у 1920–1930 рр. За бригадно-лабораторним методом навчальні завдання різного характеру (єдині та диференційовані) розроблялися в групі. Перед виконанням завдань учитель проводив настановне заняття, після чого бригади працювали самостійно, розподіляючи між собою види робіт. Відповідальним за результат призначали бригадира.

У вітчизняній педагогіці метод проєктів привернув увагу низки вчених, зокрема: П. Блонського, Е. Кагарова, М. Крупеніної, А. Макаренка,

В. Шульгіна, С. Шацького та ін. на початку XX століття практично паралельно з розробками американських педагогів. Так, під керівництвом російського педагога С. Шацького в 1905 році була організована група, яка здійснювала активне впровадження проєктних методів у практику викладання навчальних предметів. У 20-х роках під час впровадження комплексних програм метод проєктів став одним з найпопулярніших засобів її реалізації.

Розвиваючи ці ідеї, вітчизняний дидакт С. Іванов визначив кілька ознак, притаманних методу проєктів: суспільно-корисна діяльність, яка передбачає визначене та конкретне виконання її у житті за певним планом після ґрунтовної теоретичної підготовки [35, с. 39].

Проте, незважаючи на широке розповсюдження цього методу, надмірне захоплення ним призвело до втрати системи в роботі шкіл. У педагогічній пресі розпочалася його активна критика, а в 1931 році він був вилучений із шкільної практики. З часом ідея методу проєктів зазнала деякої еволюції. У вітчизняній педагогіці XX століття вона подекуди впроваджувалася в позакласну гурткову роботу. Інтерес до означеного методу як з боку вчених, так і серед учителів-практиків поновився лише з кінця 90-х років XX століття. У цей період відбувалося наукове осмислення проєкту як категорії та способу діяльності, сформувався категоріальний апарат та основи методології і методики проєктування. У літературі цього періоду поняття „проєкт” та „метод проєктів” вживалися як синоніми. Проте всі ці поняття не є тотожними.

С. Гончаренко вживає термін „проєктування” у зв’язку з розробкою конкретних уроків, навчальних предметів; комплексів навчальних занять чи навчальних предметів тощо. Використання педагогічного проєктування зводить до мінімуму рутинну працю педагога і залишає йому більше місця для конструктивного творчого пошуку [20, с. 351].

Як зазначає І. Єрмаков, проєктування виступає творчою інноваційною діяльністю, оскільки вона завжди спрямована на створення об’єктивного і суб’єктивно нового продукту. Проєктування є категорією перетворювальної

діяльності, яка конструюється проєктом [29, с. 171]. Аналізуючи ціннісний аспект проєктування, О. Заїр-Бек висловлює припущення про спрямованість соціального проєктування, яке відображає особливості теоретичних позицій, передбачає створення та зміну організаційних процесів освіти, навчання й виховання. На думку вченого, проєктування завжди пов'язане з вивченням сутності педагогічних закономірностей, психологічних особливостей розвитку особистості, цілеспрямованим розвитком здібностей до взаємодії [32, с. 10]. Досліджуючи проєктування як важливу галузь діяльності людства, І. Єрмаков формулює головні вимоги до проєктування компетентнісно спрямованої освіти і визначає його як задум, план, прообраз певного об'єкта [32].

Незважаючи на відносну розробленість проблеми педагогічного проєктування, у науковій літературі немає загальноприйнятого визначення цієї категорії. Тому науковці залежно від ракурсу свого дослідження дають власне тлумачення поняття „педагогічне проєктування”: спосіб створення педагогічних проєктів; процес розробки педагогічних проєктів; функція професійної діяльності вчителя; педагогічна діяльність та мислення (В. Болотов); цілісне вирішення педагогічного завдання (В. Сластьонін); поетапне планування педагогічної діяльності (В. Беспалько); ідеальна побудова очікуваного результату (В. Слободчиков) тощо.

Разом з тим проблемі педагогічного проєктування присвячено низку публікацій, серед яких такі: шляхи формування готовності майбутніх педагогів до проєктування організаційних форм виховної діяльності (В. Беспалько); психологічне та дидактичне проєктування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі (М. Бригадир), проєктування педагогічних ситуацій для управління навчально-пізнавальною і навчально-творчою діяльністю (Л.Закота, В.Сипченко, Л.Ричкова, К.Яресько) та ін..

На нашу думку, алгоритм процесу проєктування найповніше сформульовано в дослідженні В. Докучаєвої. Пропонована вченою модель проєктування складається з низки етапів: аналітико-діагностувального;

цілеутворюючого; стратегічно-прогнозувального (формування гіпотез, моделювання варіантів досягнення цілей, прогнозування результату); концептуально-формувального (створення концепції проєкту, побудова узагальнених моделей діяльності); організаційно-уточнюючого (роз'яснення завдань, формування умов та засобів організації процесу проєктування, визначення етапів реалізації концепції); експериментально-технологічного (здійснення проєкту, моніторинг процесу реалізації, оцінка, коригування); рефлексивно-оцінювального (оцінка, аналіз результатів, визначення проблем проєкту; формування перспективних напрямків подальшої діяльності); експертно-оцінювального (оформлення й опис результатів проєктування інноваційної педагогічної системи) [23, с. 23].

Отже, проєктування – це створення ідеальної моделі майбутнього об'єкта, яка передусє її реалізації. У контексті розвитку сучасної освіти загальноприйнятим є те, що будь-яка перетворювальна або продуктивна діяльність повинна спиратися на методологію проєктування. Педагогічне проєктування виступає однією з найбільш ефективних форм організації творчої активності суб'єктів навчання в освітніх закладах різних типів, зокрема у процесі підготовки майбутніх магістрів початкової освіти.

Проєктування реалізується у відповідній діяльності, тому вважаємо необхідним на основі аналізу досліджень західноєвропейських (Дж. Айрінг, Д. Жак, А. Флітнер та ін.), російських (Є. Полат, І. Зимня, Є. Кручай, В. Попова та ін.) та вітчизняних учених (І. Іонова, Л. Кондратова, О. Пехота, І. Підласий, О. Пометун та ін.) розглянути її сутнісні характеристики.

В Енциклопедії освіти проєктна діяльність визначається як конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проєкту [34, с. 717]. Зазначена діяльність є одним з унікальних способів людської практики, пов'язаного із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою

наслідків реалізації задуму.

Феномен „проектна діяльність” тлумачиться вченими (М. Бригадир, М. Елькін, Л. Мартинець, Н. Матяш, В. Нищета, О. Онопрієнко, О. Пехота, І. Підласий, Г. Шкільова, Т. Шишов та ін.) як набір необхідних операцій для реалізації педагогічного проєкту, причому ним може виступати створення будь-якої концепції, системи, технології, методу тощо.

Розвивальний потенціал проєктної діяльності учнів досліджено в роботах І. Єрмакова, О. Коберника, О. Мариновської, Н. Матяш, О. Онопрієнко, В. Тиценка, А. Цимбалару та ін.

Грунтовне переосмислення основних завдань проєктної діяльності знаходить своє відображення в численних дослідженнях. Учені пропонують шляхи розв’язання актуальних проблем підготовки вчителів до проєктної діяльності в процесі вивчення окремих шкільних предметів: історії (К. Баханов), трудового навчання (О. Коберник, Л. Пташнік), географії (М. Елькін), фізики (Н. Поліхун). У контексті нашого дослідження слід відзначити низку проблем підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації проєктної діяльності (Г. Шкільова), використання методу проєктів на уроках математики в початковій школі (Л. Коваль), у практиці навчання молодших школярів (Т. Башинська, Н. Котелянець, О. Онопрієнко, В. Тищенко, А. Цимбалару) та ін.

Вивчаючи наукові нароби з проблеми проєктної діяльності, нами зроблено спробу систематизувати цей матеріал у табл. 1.3.1.

Таблиця 1.3.1 – Етапи педагогічної проєктної діяльності майбутніх магістрів початкової освіти

№ п/п	Дослідник проблеми	Послідовність етапів проєктної діяльності
-------	--------------------	---

1.	О. Пехота	1. Підготовка. Визначення теми проєкту. 2. Планування: а) визначення джерел, засобів збору, методів аналізу інформації, засобів представлення результатів; б) установлення критеріїв оцінки результату і процесу. 3. Збір інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, експеримент). 4. Аналіз інформації, формулювання висновків. 5. Подання й оцінка результатів (усний, письмовий звіт та оцінка результатів і процесу дослідження за вчасно встановленими критеріями) [80].
2.	В. Мартинюк	1. Ознайомлення студентів з темою, метою проєкту і його основними завданнями; організація проєктних груп. 2. Прогноз колективних та індивідуальних потреб для організації діяльності в проєкті. 3. Формування банку інформації та ідей проєкту. 4. Система зустрічей студентів і обговорення в межах теми проєкту – „Ділова розмова”. 5. Моделювання індивідуальних /групових проєктів; 6. Презентація-захист індивідуальних /групових досліджень [64].
3.	О. Коберник,	1. Організаційно-підготовчий. 2. Конструкторський. 3. Технологічний. 4. Завершальний [41].
4.	Н. Чайченко	1. Пошук, виявлення проблеми проєкту. 2. Вивчення проблемної ситуації. 3. Засвоєння потрібної інформації, способів дій, визначення шляхів розв’язання проблеми. 4. Втілення запланованих дій у практику. 5. Презентація проєкту. 6. Оцінка та аналіз проєктної діяльності [96].
5.	Л. Лук’янова	1. Підготовчий етап. 2. Дослідницький етап. 3. Підсумковий етап [61].

Узагальнюючи дані таблиці, можна зробити висновок, що структура проєктної діяльності в різних авторів має схожі етапи, а саме: підготовчий, основний, заключний.

Оскільки метод проєктів включає в себе проєктну, дослідницьку, комунікативну та інші види діяльності, важливо створити ефективні передумови для оволодіння майбутніми магістрами початкової освіти сукупністю новітніх педагогічних технологій, що сьогодні активно впроваджуються в практику закладів вищої освіти.

Розглядаючи специфіку застосування методу проєктів у технологічному аспекті, О. Онопрієнко визначає навчальний проєкт як дидактичний засіб, за допомогою якого учні долучаються до перетворювальної діяльності, що передбачає формулювання проблеми й мети, планування змісту, з'ясування засобів, одержання продукту діяльності [95]. Дослідниця характеризує метод проєктів як інтегративну модель, що включає такі види діяльності: пізнавальну, трудову, спілкування, ігрову, художню, дослідницьку, пошукову, суспільно корисну. Л. Коваль, досліджуючи метод проєктів у контексті технологічного навчання молодших школярів, тлумачить його як „обґрунтовану, сплановану й усвідомлену діяльність, яка спрямована на формування в школярів певної системи інтелектуальних та практичних умінь” [43, с. 102].

У процесі аналізу проєктувальної діяльності як основи взаємодії вчителя та учнів Т. Башинська виділила етапи діяльності в процесі створення проєктів у початковій школі, а саме: підготовка, планування, прийняття рішень, збір інформації, аналіз та формування висновків, захист та аналіз. Також дослідниця розробила класифікацію проєктування для початкової школи [9].

Розглядаючи питання проєктно-технологічної діяльності вчителя, А. Цимбалару стверджує, що провідними ознаками педагогічного проєкту є соціальна значущість, педагогічна виправданість, здатність практично реалізуватися, іноваційність, ефективність змін [119, с. 10].

Отже, сучасна заклади вищої освіти потребують нових форм організації освітнього процесу, які б забезпечили самостійну пошуково-творчу діяльність здобувачів освіти на різних її рівнях. На виконання цих завдань ученими розробляються шляхи впровадження методу проєктів у освітній процес вищої

школи, одним з яких виступає підготовка до цього процесу самого майбутнього викладача. Тому важливим є розглянути основні напрями ефективного застосування методу проєктів як засобу підготовки майбутніх фахівців вищої школи [95].

Ґрунтуючись на змістовому аналізі понять „проєктування”, „метод проєктів”, „проєктна діяльність”, „проєктна технологія”, „проєктне навчання”, можна стверджувати, що вони використовуються науковцями як близькі за змістом. Проте вони мають певні відмінності, оскільки проєктування є процесом створення проєкту; проєктна діяльність – це комплекс дій, пов’язаних з реалізацією процесу проєктування; проєктна технологія – чітко розписана по етапах, побудована на діагностичній основі, жорстко контрольована і корегована проєктна діяльність; метод проєктів – спосіб викладання та учіння, в основу якого покладено проєктну діяльність, а проєктне навчання – процес засвоєння учнями умінь, навичок, знань за допомогою методу проєктів.

С. Беляєв пропонує здійснювати підготовку студентів ЗВО педагогічного профілю до використання проєктної технології у три етапи. На першому етапі відбувається теоретичне ознайомлення студентів з вузловими питаннями організації освітнього процесу за проєктною технологією; на другому – студенти на практичних заняттях розробляють проєкти відповідно до програми закладів загальної середньої освіти; на третьому етапі передбачено апробацію проєктів, створених майбутніми вчителями у період проходження педагогічної практики [11, с. 2].

М. Елькін розглядає проєктну діяльність як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів географії, і визнає її як спільну, обґрунтовану, сплановану й усвідомлену діяльність партнерів, що вчаться, яка має загальну мету, узгоджені методи і спрямовану на формування в них певної системи інтелектуальних і практичних умінь. У свою чергу, метод проєктів розуміється вченим як структурно-організаційна форма педагогічного процесу у виші, що моделює професійну діяльність студентів і забезпечує

інтегровану освіту, використання ними різного роду знань, розвиток і вдосконалення професійних знань та вмінь [27, с. 94].

Ю. Жилиєва, аналізуючи застосування методу проєктів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів іноземних мов, розглядає його як спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка має завершитися практичним результатом, оформленим певним чином [30, с. 8].

О. Нікуліна, досліджуючи питання підготовки майбутніх учителів до впровадження проєктного методу в освітню практику початкової школи, визначає три етапи. Так, на підготовчому етапі студентами складається план, інтегративна модель та критерії оцінки проєкту, після чого розпочинається дослідно-творча діяльність (другий етап). Заключний етап характеризується цікавими презентаціями проєктів та високим рівнем активності студентів [74].

Як зазначає О.Коберник, зміст педагогічної освіти у педагогічному закладі вищої освіти включає методичну підготовку майбутніх фахівців, зміст якої, згідно із дослідженням, полягає в єдності педагогічної теорії і практики у процесі вивчення методики навчання технологій та визначається як складне інтегроване утворення структуроване як система засвоєння теоретичних знань, формування педагогічних умінь та навичок, оволодіння досвідом дослідницької діяльності у професійній сфері, формування особистісно ціннісних орієнтацій та професійної спрямованості [41, с.73].

Особливо важливими для нашого дослідження є аналіз наукових праць, присвячених питанням формування особистості майбутніх учителів засобами проєктної діяльності (О. Зосименко, Е. Зеєр, М. Елькін, С. Ізбаш , О. Калита та ін.). Так, у дослідженні О. Калити подається авторське бачення проєктної технології як системи науково обґрунтованих дій, які гарантують досягнення поставленої мети (формування комунікативної компетентності) під час підготовки майбутніх фахівців, її поліфункціональний характер. Вона є розвивальним середовищем, засобом максимального наближення особистості

до реальної професійної діяльності та залучення її до розв'язання конкретних завдань у просторі міжособистісного та професійного спілкування й співпраці, формує в майбутніх фахівців комунікативну компетентність, сприяє набуттю навчального, професійного й життєвого досвіду, досвіду багатовимірних моделей спілкування [36, с. 92].

О. Зосименко, розглядаючи організацію проєктної діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін, стверджує, що вона пов'язана з новими суспільно-економічними умовами, розбудовою інформаційного суспільства та з новими вимогами до системи освіти, серед яких: необхідність переорієнтувати навчання із засвоєння готових знань, умінь і навичок на розвиток особистості того, хто навчається, його творчих здібностей, самостійності мислення й почуття особистісної відповідальності; створення умов підготовки компетентних, конкурентоспроможних на ринку праці фахівців [34, с. 9].

Теоретичний аналіз досліджень учених (О. Калита, Л. Коваль, О. Комар та ін.) дає підстави вважати, що проєктна діяльність виступає потужним засобом формування технологічно-проєктувальних умінь майбутніх магістрів початкової освіти та вищої школи зокрема. Організація такої діяльності відбувається за допомогою активного впровадження методів: портфоліо (Л. Коваль); проєктів, креативних стратегій, рольових ігор (О. Калита); взаємного навчання, роботи в групах, дискусій, ліквідації безвихідних ситуацій, методу фокальних об'єктів, інтегративної системи „Insert”, методу гірляндних запитань (О. Комар) тощо.

На сучасному етапі ґрунтовного переосмислення основних завдань проєктної діяльності вченими відзначається її поліфункціональність. Проєктну діяльність доцільно організовувати при вивченні будь-яких дисциплін, оскільки вона дозволяє наблизити навчання до реальних життєвих ситуацій, робить його цікавим і змістовним, простим і доступним.

Отже, проєктна діяльність дозволяє залучити студентів магістратури до

творчого інтелектуального пошуку, розробити нові підходи до сучасної концепції освіти, яка базується на загальнолюдських цінностях. Виконання проєктів, максимально пов'язане із життєвими ситуаціями, є найкращим засобом самостійної діяльності магістрантів, який стимулює пізнавальний, емоційний розвиток, зацікавлення, дає змогу індивідуалізації та диференціації навчання, розвиває творче мислення, зміцнює в студентів пізнавальну мотивацію, інтегрує набуті раніше знання, формує професійну готовність до педагогічної викладацької діяльності.

Здійснення власної проєктної діяльності в процесі професійного розвитку є показником високої кваліфікації магістра початкової освіти. Це підкреслює найважливішу складову проєктної діяльності – результат. Коли мета повністю реалізована, можливим є отримання якісно нового результату, що виражається в здатності особистості адаптуватися до умов, які швидко змінюються, та достатнім рівнем сформованості професійних компетенцій, умінь знаходити та розв'язувати проблеми, прогнозувати результати.

1.3.4 Зміст технологічної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти

Теоретико-методологічні передумови технологічної освіти закладені в працях М. Корця, О. Коберника, В. Сидоренка, А. Терещука, Г. Терещука, Д. Тхоржевського тощо. Дослідники визначають *технологію* як галузь знань, методів, засобів, які використовуються для оптимального перетворення та застосування матеріалів, енергії й інформації за певною послідовністю та користю для людини, суспільства, навколишнього середовища. У зарубіжній практиці визначення цілей і змісту технологічної освіти співпадають з вітчизняними. За визначенням Міжнародної асоціації технологічної освіти, вона є всебічною, заснованою на діяльності освітньої програми, пов'язаною з

використанням та розвитком технічних засобів і систем, з ресурсами, продуктами, персоналом, соціальними і культурними наслідками діяльності.

Принципова відмінність навчання технології від традиційного трудового навчання, як зазначає С. Ящук, полягає в новій ціннісно-смысловій спрямованості освітніх і виховних навчальних цілей. Від особистості вимагається на основі вільного вибору наявних для вивчення технологій та способів праці засвоїти загальні підходи до організації практичної предметно-перетворювальної діяльності, побудованої на засадах проєктно-технологічного підходу – від ідеї до її реалізації в об'єкті технологічної діяльності, виробу (продукту праці) [99].

У науковій літературі існують різні підходи до визначення освітньої галузі «Технології» та завдань, що стоять перед нею. На думку О. Коберника, технологічна освітня галузь - це така галузь знань, в основі якої лежить предметно-перетворювальна діяльність людини в матеріальному світі, спрямована на створення навчального середовища для розкриття й розвитку в учнів здібностей в особистісно зорієнтованій сфері проєктування та виготовлення виробів і ознайомлення в процесі роботи з різними матеріалами, інформацією й іншими ресурсами відповідно до потреби творчої ідеї учнів [40]. Отже, ефективність технологічної освіти визначається рівнем технологічної культури, адекватним професійним самовизначенням особистості.

Основними стратегічними напрямками розвитку технологічної освіти є:

- розробка наукових основ неперервної технологічної освіти на засадах здобутків вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки і практики;
- виховання поколінь з новою технологічною культурою, новим технічним мисленням;
- поступове поетапне реформування змісту технологічної освіти;
- зміцнення матеріально-технічної бази;
- підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів;

- розвиток міжнародних зв'язків у галузі технологічної освіти, методики трудового навчання.

Реалізація змісту технологічної підготовки здійснюється через освітньо-трудоий процес на засадах проєктно-технологічної системи навчання технологій. Провідними теоретико-методологічними засадами проєктно-технологічної системи є те, що в ній реалізується ідея про органічне поєднання конструктивних умінь (аналітичних, прогностичних, проєктних) з виробленням практичних умінь та навичок за допомогою системи навчального предмета. У основу цієї системи покладено організацію проєктно-технологічної діяльності, яка трактується як обґрунтована і спланована освітньо-трудова діяльність, що передбачає обґрунтування, планування, розроблення конструкції, технології виготовлення та реалізацію об'єктів проєктування, а також спрямована на формування певної системи творчо-інтелектуальних та предметно-перетворювальних знань і вмінь.

Аналіз рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та магістрів початкової освіти в Україні сьогодні дозволяє зробити висновки про посилення її технологічного аспекту, накопичення палітри освітніх технологій, розробку підходів до гуманізації педагогічної взаємодії педагога з молодшими школярами. Найважливішою ланкою, від якої залежить успіх реалізації концепції Нової української школи, є ефективна діяльність фахівців початкової освіти на основі створення портфолію, яке відображатиме їх власні ідеї, підходи і технології, професійну діяльність, у процесі якої проходить самооцінювання та сприйняття необхідності саморозвитку.

Грунтовний аналіз освітньо-професійної програми Початкова освіта другого рівня вищої освіти дозволяє зацентувати увагу на необхідності використання також технологічного компонента як одного із засобів забезпечення готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в цілому та формування технологічно-проєктувальних умінь у молодших школярів зокрема.

Для ефективного викладання технологічної складової курсу «Я досліджую світ» у студентів-магістрантів мають бути сформовані ключові компетентності у контексті технологічної освіти.

Компетентність у галузі технологічної освіти визначається як особистий досвід, освіченість, ерудованість особистості у сфері проєктування і виготовлення об'єктів праці, її практичних умінь і навички, а також здатність до визначення шляхів і можливостей їх набуття та функціонування за допомогою свідомості і мислення.

Якщо взяти за основу запропоновані науковцями України сім ключових компетентностей, то є можливість визначення їх структури та змісту у технологічній освіті майбутніх учителів початкової школи. *Культурна компетентність* в технологічній освітній галузі стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури праці, естетичної, екологічної культури, оволодіння національними трудовими традиціями, досвідом художньо-трудової діяльності тощо. Під поняттям *здоров'язберігаючої компетентності* слід розуміти необхідність дотримання правил безпечної праці та гігієни, здатність їх виконувати у процесі виготовлення виробів тощо. *Інформаційна компетентність* передбачає здатність: застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітньо-трудої діяльності, раціональне використання комп'ютера для пошуку та опрацювання необхідної інформації, розроблення творчих проєктів; конструювати і моделювати за допомогою засобів ІКТ; давати оцінку процесові й досягнутим результатам технологічної діяльності. *Соціальна компетентність* забезпечує здатність: до встановлення гуманних взаємин у трудовій діяльності, продуктивно працювати у колективі та групі, виконувати різні ролі (керівника і члена групи), проявляти ініціативу, готовність брати на себе відповідальність, вміння застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації тощо. Досить важливим для технологічної освіти є формування в учнів *підприємницької компетентності*,

яка має на меті: знання з підприємництва, вміння визначати собівартість продукції і витрати на виробництво, аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці. Провідними складовими *предметної компетентності* в галузі технологічної освіти можна прийняти графічну, технічну, технологічну, проєктну, які найбільш результативно формуються в процесі організації проєктно-технологічної діяльності, оскільки саме в ній студенти: самостійно визначають мету діяльності; виявляють зацікавленість у розробленні проєкту, докладають зусиль; організовують свою діяльність для досягнення результату; відбирають або знаходять необхідну інформацію, використовують технології або техніки; виконують в певній послідовності етапи проєктування; усвідомлюють свою діяльність, її соціальне та особистісне значення; формують здатність здійснювати самоконтроль та самооцінку.

Отже, основними завданням підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до професійної діяльності з позиції технологічності є підготовка до гуманізації освітнього процесу в початковій школі загалом, та на уроках трудового навчання та з курсу «Я досліджую світ» зокрема; впровадження особистісно зорієнтованих, проєктних, диференційованих, інтерактивних технологій, що ґрунтуються на спільній колективній діяльності молодших школярів; сприяння науково-дослідницькій, техніко-конструкторській, художньо-прикладній діяльності; впровадження сучасних підходів та принципів технологічної освіти, а саме: природовідповідності, культуровідповідності, творчості, ергономічності тощо, засобів і прийомів, що сприяють вихованню у суб'єктів освітньо-трудової діяльності високого рівня культури праці.

Процеси модернізації в системі вищої педагогічної освіти змінюють пріоритети до формування особистості магістрів початкової освіти, серед яких гуманізація професійної підготовки майбутніх фахівців, індивідуальний підхід до суб'єктів освітньої діяльності, реалізації технологічного підходу в

підготовці фахівців. У зв'язку з цим, технологічно-проектувальні вміння посідають значне місце в професійній діяльності майбутніх фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Теоретичний аналіз досліджень учених дає підстави вважати, що проектна діяльність виступає потужним засобом формування технологічно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти зокрема. Зазначимо, що проектну діяльність майбутніх учителів можна вважати практикою педагогічної діяльності, що передбачає визначення мети та завдань, планування розв'язання, визначення очікуваних результатів (продукту дослідження), оцінку процесу досягнення та самих результатів діяльності та визначення необхідних ресурсів. Це ґрунтується на серйозній теоретичній підготовці та осмисленні завдань організації освітнього процесу в Новій українській школі.

Аналіз понять „проектування”, „метод проєктів”, „проектна діяльність”, „проектна технологія”, „проектне навчання” дозволяє стверджувати, що вони використовуються в сучасній педагогічній літературі як близькі за значенням. У нашому дослідженні проектна діяльність розглядається як засіб формування технологічно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти. Серед засобів формування означених умінь у процесі проектної діяльності визначено активні методи: портфоліо, рольові ігри, робота в групах, дискусії, ділові ігри тощо.

Таким чином, технологічна складова професійної підготовки магістрів початкової освіти забезпечує розвиток індивідуальних особливостей, професійних інтересів, конструктивних умінь та практичних навичок студентів, що сприятиме не тільки оволодінню сучасними навчальними технологіями, а й високий рівень сформованості професійної компетентності (від здатності ефективно викладати курси «Дизайн і технології на основі LEGO», «Я досліджую світ» в НУШ до створення авторської методичної системи).

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні ефективних шляхів формування технологічно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти у процесі проходження виробничої практики в Новій українській школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
2. Андрієвський Б. М., Петухова Л. Є. Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів: монографія. Херсон : Айлант, 2006. 176 с.
3. Артемчук Г. І., Курило В. М., Кочерган М. П. Методика організації науково-дослідної роботи: навч. посіб. для студ. та викл. вищ. навч. закл. Київ: ТОВ «Форум», 2000. 270 с.
4. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособ. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
5. Базелюк В. Г. Формування дослідницьких умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 23 с.
6. Базурін В. М. Розвиток дослідницьких умінь майбутніх учителів математики і фізики у процесі навчання інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 20 с.
7. Байбара Т. М. Функціональна структура педагогічного мислення вчителя початкових класів. Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Вип. 1. Переяслав-Хмельницький, 2001. С. 148–161.
8. Балашова С. П. Формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 274 с.
9. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та

учнів. *Початкова школа*. 2003. № 7. С. 47–52.

10.Белых С. Л. Управление исследовательской активностью ученика: метод. пособ. для педагогов средних школ, гимназий, лицеев. 2-е, испр. доп. изд. / под. ред. А. С. Обухова. Ижевск, 2007. 64 с.

11.Беляев С. Б. Підготовка студентів до використання проектної технології. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_2/files/ped_02_09_Beljajev.pdf. (дата звернення 30.08.2019).

12.Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. Сучасна початкова освіта : вектори розвитку спец. випуск, присвячений 80-річчю університету: зб. наук. праць. Бердянськ : БДПУ, 2012. С. 38–72.

13.Бурчак Л. В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2012. 20 с.

14.Великий тлумачний словник сучасної української мови / кер. вид. проекту М. П. Мовчан, В. В. Нісімчук, В. Й. Клічак. Київ: Видавництво „Дніпро”, 2009. 1332 с.

15.Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2005. 1728 с.

16.Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою. Київ: Центр учбової літератури, 2006. 384 с.

17.Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ: Академія, 2003. 615 с.

18.Выготский Л. С. Лекции по психологии. Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1997. 144 с.

19.Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособ. для вузов. Москва: Книжный дом „Университет”, 1999. 332 с.

20.Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

21.Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособ. Казань:

Казан. гос. технол. ун-т, 2004. 212 с.

22.22. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>. (дата звернення 30.08.2019).

23.Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія. Луганськ, 2005. 299 с.

24.Дороз В. Ф. Методика викладання української мови у вищій школі: навч. посіб. для викладачів, керівників пед. практики, магістрантів філолог. факультетів. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 176 с.

25.Дроздова І. П. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої школи: навч. посіб. для студ. магістратури. Харків: ХНАМГ, 2008. 141 с.

26.Дьюи Д. Психология и педагогика мышления; пер. с англ. Н. М. Никольской. Москва : Лабиринт, 1999. 192 с.

27.Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проєктної діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 . Бердянськ, 2004. 258 с.

28.Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

29.Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. Київ: Контекст, 2000. С. 14-19.

30.Жиляєва Ю. М. Застосування методу проєктів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2012. 20 с.

31.Завалевський Ю. Становлення конкурентоспроможного педагога в сучасному навчальному закладі. *Початкова школа*. 2012. № 12. С. 4–6.

32.Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования / Е. С. Заир-Бек. Санкт-Петербург, 1995. 324 с.

33.Закон України „Про вищу освіту”.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення 30.08.2019).

34.Зосименко О. В. Особливості проектної діяльності студентів під час вивчення педагогічних дисциплін : метод. рекомендації для викл. та студ. пед. вищ. навч. закл. Суми : СумДПУ, 2005. 42 с.

35.Иванов С. В. Проблема комплексности в школьном преподавании. *Педагогическая мысль*. 1923. №4. С. 39-46.

36.Калита О. П. Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами проектних технологій : дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 261 с.

37.Кильпатрик В. Метод проектов. Ленинград: Брокгауз-Ефрон, 1925. 43 с.

38.Кловак Г. Т. Підготовка майбутнього вчителя-дослідника : теорія і практика : монографія. Київ: Науковий світ, 2004. 317 с.

39.Князян М. О. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань (на базі вивчення іноземних мов): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 1998. 16 с.

40.Коберник О. М. Проектна діяльність – основа розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів трудового навчання. *Проблеми трудової та професійної підготовки*. Сер. 13. Вип. 1. Київ: НПУ, 2007. С. 68–78.

41.Коберник О. М. Теоретико-методологічні засади технологічної та професійної освіти. Наукові записки. Серія “Педагогіка”. 2011. № 3. С. 15–22.

42.Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію і практику в Україні (20-ті роки ХХ ст) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2000. 26 с.

43.Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку сучасної початкової освіти : технологічний підхід: монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. 330 с.

44.Ковальчук Г. О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів – майбутніх викладачів економіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 216 с.

45.Козловський Ю.М. Моделювання наукової діяльності вищих навчальних закладів: постановка проблеми. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/Modeluvanna_naukovoï_dialnosti_vuchux_navchalnux_zakladiv.pdf. (дата звернення 30.08.2019).

46.Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. Москва: Новая Москва, 1926. 288 с.

47.Коломієць А. М. Теоретичні і методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 42 с.

48.Коменский Я. А. Великая дидактика. Избр. пед. соч. : в 2 т. Т.2. Москва, 1982. С. 242–476.

49.Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення 30.08.2019).

50.Корець М.С., Падалка О.С., Гуменюк Т.Б., Концептуальні засади наскрізної неперервної техніко-технологічної підготовки молоді. *Трудова підготовка в рідній школі*. 2014. № 1. С. 18–23.

51.Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. Київ, 1963. 80 с.

52.Краевский В. В. Методология педагогики: пособ. для педагогов-исследователей. Чебоксары, 2001. 244 с.

53.Кремень В. Наукове забезпечення вищої освіти України в ХХІ столітті. *Вища освіта України*. 2001. № 1. С. 8–10.

54.Кривонос О. Б. Формування професійно-творчих умінь студентів медичних коледжів у навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2008. 20 с.

55. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. Москва: Просвещение, 1976. 302 с.
56. Кулик Е. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 42 с.
57. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность .Москва: Московский университет, 1975. 304 с.
58. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
59. Лісовий В. А. Формування у майбутніх учителів музики дослідницької позиції у здійсненні професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2003. 20 с.
60. Лозенко А. П. Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2010. 21 с.
61. Лук'янова Л. Б. Проектна діяльність як форма впровадження проектних технологій у змісті екологічної освіти. URL:<http://bibl.kma.mk.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2006/46-33-14.pdf>. (дата звернення 20.08.2019).
62. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. Київ: Магістр-S, 1996. 256 с.
63. Луценко І. В. Формування дослідницької культури майбутніх учителів у діяльності студентського наукового товариства : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2011. 20 с.
64. Мартинюк В. А. Інтерактивний проект як засіб стимулювання мовленнєвої діяльності студентів університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2009. 24 с.
65. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. Москва: Педагогика, 1975. 367 с.

- 66.Медведева О. Р. Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. 2008. 23 с.
- 67.Миргородська О. Л. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 22 с.
- 68.Мишковська Т. Д. Формування дослідницько-педагогічних умінь студентів в умовах модульної організації процесу навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Чернівці, 1999. 23 с.
- 69.Моркотун С. Б. Педагогічні умови формування презентаційних умінь студентів магістратури у процесі професійної підготовки автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2011. 20 с.
- 70.Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. Київ: Видавничий дім „Освіта”, 2011. 520 с.
- 71.Типові освітні програми 1-2 та 3-4 класи НУШ. Освіта, 2019. 192 с.
- 72.Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя: зб. наук. пр. / редкол.: Л. І. Білоусова та ін. Харків: Факт, 2010. Вип.1. 188 с.
- 73.Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2001. 26 с.
- 74.Нікуліна О. Д. Підготовка майбутніх учителів до впровадження проектного методу в освітню практику початкової школи. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2009_5_2.pdf (дата звернення 30.08.2019).
- 75.Нова школа у нових громадах : посібник з ефективного управління освітою в об'єднаних територіальних громадах. Київ, 2017. 128 с.
- 76.Онопрієнко О. В. Метод проектів як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2009. 20 с.

77.Остряньська О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 259 с.

78.Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.

79.Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения / под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. В 2-х т. Т.1. Москва: Педагогика, 1981. 336 с.

80.Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. /О. М. Пехота та ін. [за ред. І. А. Зязюна,О. М. Пехоти]. Київ: Видавництво А. С. К., 2003. 240 с.

81.Початкова освіта: метод. рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. 160 с.

82.Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія. Харків: Факт, 2005. 360 с.

83.Рогозіна О. В. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 19с.

84.Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: посіб. для вчит. і метод. початкового навчання. 2-ге вид., доповн., і переробл. Київ: Богданова А. М., 2009. 226 с.

85.Семенов О. М. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів : навч.-метод. посіб. Глухів: РВВ ГДПУ, 2002. 96 с.

86.Семиченко В. А. Формування дослідницької культури молодих науковців: монографія. Київ: Пед. думка, 2007. 133 с.

87.Сенча І. А. Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2008. 20 с.

- 88.Сластенин В.А. Подымова Л. С. Педагогика. Инновационная деятельность. Москва: Магистр, 1997. 223 с.
- 89.Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач. Москва: РПА, 1997. 174 с.
- 90.Степанюк А. В. Розвиток дослідницьких умінь студентів як складова професійної підготовки майбутніх учителів. URL: <http://www.tspu.edu.ua/php1/include/resurs/kms/22/chapter03.pdf>. (дата звернення 30.08.2019).
- 91.Степанюк К. І. До питання структури дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. Вісник Черкаського національного університету: Серія „Педагогічні науки”. Черкаси: Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. Вип. 184. Ч. 1. С. 227–232.
- 92.Степанюк К. І. Дослідницька компетентність як складова дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць: Серія: Педагогічні науки. Полтава: ПНПУ, 2012. Вип. 9. С. 272–276.
- 93.Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. URL: www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm.
- 94.Фалько М. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти : дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 229 с.
- 95.Цимбалару А. Д., Онопрієнко О. В. Проектна діяльність учителя й учня початкової школи: прогр. спецкурсу для вчителів почат. школи. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 27 с.
- 96.Чайченко Н. Розвиток творчої активності учнів у процесі проектної діяльності. URL: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2010_51/17.pdf. (дата звернення 30.08.2019).

97.Чернецький І. С. Формування в учнів основної і старшої школи дослідницьких умінь засобами позакласного освітнього середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2012. 20 с.

98.Ягенська Г. В. Формування дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення біології в основній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 20 с.

99.Ящук С. М. Професійна підготовка магістрів технологічної освіти: теорія та методика :монографія. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. 368 с.

100. Mayers C. Cooperative student projects. Promoting active learning: strategies for the college classroom. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1993. С. 74–88.

РОЗДІЛ 2 ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

2.1 ПРИРОДНИЧА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА (д.пед. наук, проф. Алла КРАМАРЕНКО)

Система підвищення якості природничої підготовки майбутніх фахівців початкової освіти в умовах сталого розвитку суспільства

Для успішності країни в сучасному глобалізованому, конкурентному, інноваційному світі потрібно мати якісну систему освіти, яка створить умови для формування компетентних громадян, здатних бути успішними в цьому світі і тим самим забезпечувати успішність країни.

Уявлення про успішність сучасної країни концептуалізовано в понятті суспільства сталого розвитку (sustainable development society):

- сталий розвиток економіки;
- сталий розвиток соціальних відносин;
- сталий розвиток екології.

Уявлення про успішність громадянина в суспільстві сталого розвитку концептуалізовано в понятті ключових компетентностей суспільства сталого розвитку.

Місія системи освіти — набуття учнями ЗЗСО ключових компетентностей суспільства сталого розвитку, що є одночасно передумовою їх успішності в сучасному світі й успішності країни в сучасному глобалізованому світі [18, с. 23].

Красномовним прикладом ефективної освітньої політики може бути досвід Фінляндії, успішність якої за всіма трьома параметрами суспільства сталого розвитку не викликає сумнівів — як свідчить про це звіт Світового

Банку: «Успішність цієї маленької і віддаленої Європейської країни є безпосереднім наслідком освітньої політики, що була запроваджена 40 років тому».

15 березня 2019 р.у Києві проходив День фінської освіти. Це офіційний старт і презентація проекту «Навчаємося разом», що передбачає підтримку фінськими експертами реформи шкільної освіти в Україні.

У відкритті проекту взяли участь Генеральний директор Фінської національної агенції з освіти Оллі-Пекка Хайнонен, Посол Фінляндії в Україні Юха Віртанен, Керівник сектору співробітництва Представництва Європейського Союзу в Україні Стефан Шленінг, вчителі та викладачі з усієї України.

У роботу проекту включено факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ, викладачі якого вже брали участь у численних тренінгах, курсах з проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах НУШ. Вже неодноразово піднімалося питання процесу модернізації професійної підготовки майбутнього першого вчителя в ЗВО, проте горизонтальна траєкторія підготовки вчителів дещо виключала цей аспект. Відповідно у рамках цього проекту будуть задіяні численні ЗВО за підтримки фінських колег, які працюватимуть та координуватимуть зусилля з вище окресленої підготовки.

У цілому проект спрямовано на підвищення якості освіти та суспільне сприйняття української освіти. Планувалася спільна розробка нової комунікаційної стратегії МОН щодо підвищення обізнаності широкого загалу щодо концепції Нової української школи та підвищення якості професійної освіти майбутніх фахівців.

Варто зосередити увагу на якості зазначеної освіти. Так, вказує О. Савченко, лише на початку 21 століття цей термін з'явився у нормативних і довідникових виданнях. У вперше виданій в Україні «Енциклопедії освіти» (2008), зазначає академік, вміщено велику серію статей з цієї проблеми: якість

вищої освіти, якість дошкільної освіти, якості особистості, моніторинг якості освіти, оцінювання навчальних досліджень учнів, критерії та показники якості навчальної діяльності та ін. Цілком погоджуємося з позицією О. Савченко стосовно того, що широке введення нової термінології у мовний обіг насамперед відображає зміну цілей освіти загалом і шкільної зокрема, а отже нові підходи до розуміння, якою має бути якісна освіта і як оцінювати її результативність [22, с. 1]. Відповідно якість шкільної освіти залежить від якості професійної підготовки майбутніх фахівців у вишах.

Питання якості освіти розглядалося у роботах багатьох учених, серед яких О. Біда, Н. Бібік, В. Кремень, О. Онопрієнко, О. Савченко та ін.

2.1.1 Ідеї освіти для сталого розвитку як основні орієнтири підвищення якості процесу формування еколого орієнтованого фахівця початкової школи

Освіта для сталого розвитку – форма освітньої діяльності, спрямованої на впровадження ідей, принципів та цінностей сталого розвитку у навчання та виховання з метою формування культури ощадливого та відповідального відношення до природного та соціального оточення. Це сучасний підхід до організації освітнього процесу, який включає інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку, формування світогляду, що базується на засадах сталості, переорієнтацію навчання з передачі знань на встановлення діалогу.

Взаємовідносини суспільства з природою ускладнюються одночасно зі становленням цивілізаційного виміру життя людини [13, с. 19]. У ХХІ столітті надзвичайне посилення негативного впливу на навколишнє середовище, породжене відчуженням людини від природи, не сприймання її як фону для життя (Г. Гачев), пануванням “асфальтної культури” (А. Тойнбі), спонукає до перегляду світоглядної парадигми. Утилітарно-егоїстичні мотиви

природокористування мають поступитися місцем більш виправданім – аксіологічно плідним. Входження людства у стан техногенної цивілізації з особливою гостротою зумовлюють домінування наукового розгляду цього процесу на рівні антропологічного [19, с. 19].

Перша конференція ООН з навколишнього середовища (Стокгольм, 1972) привернула увагу державних діячів, світової спільноти на неможливість майбутнього економічного росту без урахування екологічних та соціально-економічних наслідків.

У 80-ті роки з'являються концепції *екорозвитку*, тобто *розвитку без руйнування, сталого розвитку екосистем*. 1980 р. – вперше було вжито термін “сталий розвиток” у доповіді “Стратегія збереження світу”, що була підготовлена американськими вченими. Авторами терміна були Єва Бальфур та Вессон. У цій доповіді йшлося про те, що шкода, яку людина завдає природі внаслідок розвитку своєї неконтрольованої діяльності, може бути невідворотною катастрофою для всього людства, а доля майбутнього покоління стає під питанням взагалі.

Міжнародною комісією з питань екології та розвитку ООН у доповіді прем'єр-міністра Норвегії Гро Харля Брундтланда “Наше спільне майбутнє” (1987) в якості стратегічного рішення даної проблеми була запропонована концепція сталого розвитку, в основі якої – дотримання балансу можливостей біосфери та соціально-економічного розвитку для задоволення потреб населення в жодному разі не за рахунок умов життя майбутнього покоління.

Друга конференція ООН з навколишнього середовища і розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992) проголосила в документі “Порядок денний на XXI століття” програму реалізації сталого розвитку.

Ученими було обґрунтовано потребу нової концепції екологічної освіти, яку філософ-футуролог А. Урсул визначив як “випереджальну”. Ця концепція відображає перспективи XXI ст., а її ціннісно-світоглядною основою є розвиток особистості, яка характеризується, з одного боку, внутрішньою свободою та

незалежністю у своїх думках і вчинках, а з іншого – високим рівнем відповідальності перед природою й суспільством за власну діяльність.

У науковий обіг поняття “стійка нерівновага” увів радянський біолог-теоретик Е. Бауер на межі 20–30 рр. XX ст. Цей термін означає таке: розвиток людини як частини біосфери не може бути стабільним, у рівновазі, але він повинен узгоджуватися (у розумінні забезпечення гомеостазу) із розвитком такої самої нерівномірної і також змінної природної системи, тобто дотримуватись законів її самоорганізації – еволюції [5].

У науковій літературі назва “концепція стійкого розвитку” (*sustainable development*) має декілька інтерпретацій. З позиції російського вченого Ю. Яковця, переклад англійського *sustainable* як “стійкий” є неточним, правильніше застосовувати слова “збалансований” або “гармонійний”. У такому разі, наголошує вчений, відображається сутність процесу, оскільки під стійким розвитком нерідко розуміють рівномірний, безкризовий, упорядкований рух. За В. Мантатовим, головною умовою сталого розвитку світу є створення етичної системи управління діяльністю людства, основою якої повинна бути стратегія мудрості.

В українському варіанті використовують два поняття “сталий розвиток” та “стійкий розвиток”. Однак слово *sustainable* має кілька значень: “підтримуваний чи самопідтримуваний”, “тривалий, безперервний”, “підкріплюваний”, “сталий, збалансований”, “гармонійний”. Вже у 80-ті роки XX століття також широко використовувалося близьке поняття “розвиток без руйнування” (*development without destruction*), а також “екологічний розвиток” (*ecodevelopment*) як екологічно прийнятний, врівноважений розвиток (зараз його використовують як синонім поняття “екозбалансований розвиток” [2, с. 111]).

Проте з усією визначеністю питання про необхідність міжнародних угод і дій у галузі освіти було представлено в ході підготовки до Всесвітнього саміту зі сталого розвитку в Йоганнесбурзі (2002).

23 травня 2003 р. в Києві (Київ-2003) міністри з навколишнього середовища

55 країн Європи, Південної Америки та Центральної Азії на 5-й конференції “Навколишнє середовище для Європи” прийняли Заяву міністрів навколишнього середовища країн ЄЕК ООН, де йдеться про рішення розробити регіональну Стратегію в галузі освіти для сталого розвитку.

20 лютого 2004 р. в Женеві на першій регіональній нараді з освіти в інтересах сталого розвитку було прийнято “Проект Стратегії освіти для сталого розвитку”.

18 березня 2005 р. на зустрічі представників міністерств освіти та охорони довкілля країн-членів Європейської економічної комісії ООН (ЄЕК ООН), яка відбулася у м. Вільнюсі (Литовська Республіка) офіційно було проголошено відкриття ДОСР в Європі.

23 березня 2005 р. ЄЕК ООН видала документ “Стратегія освіти для сталого розвитку”. В цьому документі вказано, що освіту задля сталого розвитку слід розглядати в якості процесу, що охоплює всі елементи життєвої сфери. Слід добиватися його органічного включення в навчальні програми на всіх рівнях, включаючи професійну освіту, підготовку педагогів та безперервну освіту для фахівців та керівників. Суть прийнятої Стратегії полягає в декількох позиціях. Насамперед, це перехід освіти від простої передачі знань і навичок, необхідних для існування в сучасному суспільстві, до формування готовності діяти й жити в мало передбачуваному майбутньому світі, у швидко мінливих екологічних і соціально-економічних умовах.

Відповідно до рішення Ради ЮНЕСКО оголошено Декада освіти для сталого розвитку – 2005–2014 рр., а Україна стала однією з 55 країн, яка підтримала прийняте рішення. Концептуальними орієнтирами у розробці основних положень, практичних рекомендацій стали праці К. Корсака, М. Моїсєєва, В. Огнев’юка, С. Степанова, А. Урсула та ін.

Обговорення окреслених проблем набуло продовження в доповіді міжнародного колективу вчених до Конференції ООН із сталого розвитку “Ріо+20” (яка відбулася 20–23 червня 2012 р. у Ріо-де-Жанейро (Бразилія),

майже через двадцять років після історичного саміту “Планета Земля” (1992 р.), де було задекларовано принципи сталого розвитку) на тему “Основи довготривалої стратегії глобального сталого розвитку на базі партнерства цивілізацій”. Ця доповідь підготовлена на основі Глобального прогнозу “Майбутнє цивілізації” на період до 2050 р., представленого на засіданні Круглого столу “Майбутнє цивілізацій та стратегія цивілізаційного партнерства” в межах 64-ї сесії Генеральної Асамблеї ООН (Нью-Йорк, Штаб-квартира ООН, 27 жовтня 2009 р.) й на IV Цивілізаційному форумі в межах ЕКСПО-2010 (Шанхай, 12–14 жовтня 2010 р.).

Привід глобальної екологічної катастрофи, зазначено у вступній частині доповіді, про яку попереджали В. Вернадський, М. Моїсєєв та інші вчені, впевнено стає реальністю. На початку ХХІ ст. планету охопила енергоекологічна криза. Екологічним імперативом, наголошено в доповіді, стає перехід до ноосферної цивілізації, об’єднання Розуму, Праці та Волі народів і цивілізацій для того, щоб забезпечити гармонійну коеволюцію суспільства та природи, а це потребує радикальних змін не тільки у виробництві та геополітичних відносинах, а й у свідомості кожної сім’ї, кожної людини. Тільки таким чином, вважають представники глобального наукового співтовариства, можна забезпечити умови сталого розвитку і в глобальному, і в національному, і в регіональному масштабах.

Отже, вчені (Б. Кузика, В. Попов, С. Строков, М. Титаренко, Ю. Яковець, Чжан Шаохуа, Дж. Стігліц, М. Хіроокі та ін.), які є представниками шести локальних цивілізацій, запропонували глобальній політичній еліті своє бачення світових радикальних трансформацій і сформулювали рекомендації щодо усунення перешкод, застосовуючи енергію діалогу та партнерства цивілізацій.

Проте, розкриваючи проблему глобального майбутнього людства в контексті вищої освіти, К. Корсак та Ю. Корсак відзначають маловтішний факт: “Цивілізоване людство перебуває у виразній розгубленості, про що свідчить майже повний провал всесвітнього форуму “Ріо+20” (червень 2012 р., Ріо-де-

Жанейро). Результати цього зібрання керівників майже 200 держав провідні науковці світу оголосили “повним нулем”, оскільки заключна декларація містить тільки патетичні заклики до створення “зеленої економіки” та викорінення на планеті бідності.

Також на думку І. Фролова, Г. Швебса та ін., більшість ідей, які становлять методологічну основу концепції сталого розвитку, є утопічними, оскільки в результаті людської діяльності порушено рівновагу перебігу природних процесів, відновити які за допомогою відомих сьогодні методів і технологій практично неможливо. Єдиним шляхом запобігання негативним впливам людської діяльності на природу є формування екологічно вихованої особистості із певними цінностями [16, с. 125].

На сучасному етапі розвитку освіти як у вищій школі, так у загальноосвітніх закладах впроваджуються спецкурси щодо основних положень освіти для сталого розвитку. Так, для учнів початкової школи пропонується курс за вибором “Уроки для стійкого розвитку. Школа друзів планети” (авт. – О. Пометун, А. Цимбалару, О. Онопрієнко, І. Андрусенко), який розроблено у рамках міжнародного проекту “Освіта для стійкого розвитку в дії” української організації “Вчителі за демократію та партнерство” і шведської організації “Глобальний план дій” у партнерстві з Інститутом педагогіки НАПН України.

На державному рівні Указом Президента України від 12 січня 2015 р. №5/2015 схвалено Стратегію розвитку «Україна – 2020» метою якої є впровадження в Україні європейських стандартів життя та вихід України на провідні позиції у світі.

2.1.2 Природнича підготовка майбутніх учителів у контексті стандартизації початкової освіти

На сучасному етапі розвитку українського суспільства активне впровадження еколого орієнтованих ідей регламентовано Концепцією

екологічної освіти в Україні, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Педагогічною Конституцією Європи, Державним стандартом початкової освіти. Серед шляхів реалізації основних положень нормативно-правових джерел є внесення коректив у професійну підготовку майбутніх фахівців, у тому числі й майбутніх учителів початкової школи [6, с. 22].

Доцільно зазначити, що різні підходи до модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти розкрито в ґрунтовних докторських дослідженнях (О. Біда, О. Будник, Т. Гуменникова, Б. Долинський, А. Коломієць, О. Комар, А. Крамаренко, Т. Кучай, О. Лінник, С. Литвиненко, С. Мартиненко, М. Марусинець, О. Матвієнко, О. Митник, О. Оліяр, І. Осадченко, І. Пальшкова, Д. Пащенко, Л. Петухова, Р. Пріма, О. Сорока, С. Стрілець, О. Упатова, О. Фізеші, О. Федій, О. Хижна, Л. Хомич, Л. Хоружа, О. Ярошинська та ін.).

Потужні зміни в реформуванні сучасного освітнього простору актуалізують питання державних стандартів професійної освіти, оскільки затверджено новий Державний стандарт початкової освіти (2018) [4].

Новий Державний стандарт початкової освіти, регламентуючи свободу педагогічних спільнот у виборі шляхів навчання, виховання та розвитку здобувачів початкової освіти, відкриває можливість вибору та створення власного навчального забезпечення освітнього процесу. Чинні вимоги до його якості доповнюються показниками, що відповідають пріоритетам нового Державного стандарту і передбачають: реалізацію ідеї інтеграції; дослідницький підхід до формування вмінь; конструювання знань, а не їх відтворення; організацію пошуку інформації з різних джерел, розвиток критичного мислення, творчості тощо [7, с. 3]. А основна новація нового Держстандарту, як наголошують Т. Гільберг та С. Тарнавська, структурування змісту початкової освіти на засадах інтегрованого підходу в навчанні [3, с. 36].

У першому класі цього року вводиться інтегрований предмет «Я досліджую світ». Типова освітня програма з цього предмета дає змогу вчителю

самостійно обирати й формувати інтегрований та автономний спосіб подання змісту із освітніх галузей Стандарту, добираючи дидактичний інструментарій, орієнтуючись на індивідуальні пізнавальні можливості дітей. Особливого значення в дидактико-методичній організації навчання надається його зв'язку з життям, практикою застосування здобутих компетентностей в життєвих ситуаціях.

При цьому, вказує О. Савченко, застерігаємо, що інтегроване навчання за невмілого поєднання елементів навчальної програми в початковій школі може негативно позначитися на якості освіти [21]. У процесі реалізації завдань інтегрованого курсу «Я досліджую світ» з метою уникнення проблем необхідно враховувати досвід інтегрованого навчання та розуміння того, що найвищим субмеханізмом інтеграції є інтеграція стратегії пізнання або універсальних дій.

Відповідні зміни в початковій ланці освіти вимагають професійної підготовки фахівця, здатного працювати в нових умовах, реалізовувати на практиці запропоновані інновації. У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року серед ключових компетентностей, якими повинен оволодіти учень є компетентності в природничих науках і технологіях, екологічна грамотність і ведення здорового способу життя [20].

Порушуючи проблему екологізації освітнього процесу в початковій ланці освіти, у наших наробках ми постійно вдосконалювали напрямки здійснення зазначеного процесу на практиці, оскільки тільки еколого орієнтований учитель здатен формувати еколого орієнтованого здобувача освіти [1, с. 234].

Так, в авторській монографії «Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика» [15] науково обґрунтовано такі важливі складові педагогічного супроводу вказаного процесу:

– створення професійно спрямованого середовища, в основу якого закладено використання світоглядно-ціннісних форм вітакультурного

зростання учасників розвивальних навчальних відносин, реалізації відповідального ставлення до власної життєдіяльності та набуття досвіду творення себе як унікальної цілісності й індивідуальності під час виконання дослідницьких екологічних та еколого-педагогічних завдань;

- наповнення освітнього процесу (викладання навчальних дисциплін, виховного впливу, НДР, педагогічної, навчально-польової та інших видів практик) екологічним змістом і спрямування його на формування у майбутніх учителів початкової школи екологічних цінностей;

- упровадження у ЗВО розгалуженої системи позааудиторної роботи екологічного змісту з метою цілеспрямованого розвитку й активізації творчого самовиявлення майбутніми педагогами екологічних цінностей;

- виявлення особливостей педагогічного впливу на стимулювання професійної рефлексії та професійної готовності студентів до формування у молодших школярів екологічних цінностей;

- удосконалення авторського науково-методичного забезпечення формування еколого орієнтованих майбутніх учителів початкової школи [15, с. 51-152].

На практиці ЗВО реалізовувалися такі важливі етапи процесу формування еколого орієнтованих майбутніх учителів початкової школи в системі професійної підготовки: 1) підготовчий (забезпечення потреби студентів у засвоєнні еколого орієнтованих знань, спонукання до активних еколого-педагогічних дій, стимулювання інтересу до саморозвитку власних можливостей і здібностей здійснювати майбутню еколого-педагогічну діяльність та позитивного емоційного ставлення до неї, емоційної оцінки); 2) змістово-практичний (формування системи еколого орієнтованих знань майбутніх учителів початкової школи; активізація процесу регуляції майбутньої еколого-педагогічної діяльності та поведінки на основі екологічних цінностей студента; стимулювання його інтелектуальної активності, в основі якої самоаналіз, самоконтроль, самооцінка у співвіднесенні власних здатностей

і можливостей свого реального «Я-екоціннісного» з ідеальним «Я-екоціннісним», чого вимагає майбутня еколого-педагогічна діяльність); 3) результативний (моніторинг процесу формування екологічних цінностей).

Слід зазначити, що дієвості педагогічного супроводу сприяють: наявність у студентів позитивної мотивації до екологічної й еколого-педагогічної діяльності; поетапність і неперервність формування екологічних цінностей; екологізація змісту гуманітарних, природничих, професійно орієнтованих дисциплін; створення можливостей для саморозвитку й самореалізації студентів у процесі навчання та проходження педагогічної практики в початковій школі; моніторинг окресленого процесу.

Взагалі підготовка майбутнього фахівця початкової школи у контексті стандартизації початкової освіти не може ефективно здійснюватися без оновлених науково-методичних видань на засадах компетентісно орієнтованого підходу [17, с. 34]. Маючи досвід у розробці зазначених видань, ми намагалися зосередити увагу на проблемному викладі матеріалу, стимулюванні дослідницьких умінь майбутніх фахівців, здійснювати орієнтацію на апарат видання, який полегшує розуміння матеріалу. У посібниках чітко виокремленні діагностичні засоби контролю навчальних досягнень майбутніх фахівців, а саме закриті та відкриті тести, різнорівневі творчі завдання, які надають можливість визначити рівень підготовки студентів до відповідного виду діяльності, а також вчасно окреслити напрямки усунення виявлених недоліків.

Еколого-методичну складову професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи реалізовано було через видання ще 4 навчально-методичних посібників, а саме: «Методика навчання освітніх галузей «Природознавство» та «Суспільствознавство»», «Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи», «Ноосферна освіта еколого орієнтованого майбутнього вчителя початкової школи» [9; 11; 12; 14]. Згідно з акредитаційними вимогами МОН та концептуальними положеннями

О. Співаковського щодо перспективності електронних посібників в процесі навчання в ЗВО, відповідно у 2016 р. у співавторстві із К. Степанюк студентам запропонували перероблений перший посібник в електронному варіанті [12].

Проблема підготовки майбутнього фахівця в контексті стандартизації початкової освіти не оминає питання біо(еко)етики, оскільки інтегрований курс «Я досліджую світ» включає багато аспектів взаємостосунків у системах «людина – навколишнє середовище», «людина – людина» тощо.

Аналіз світоглядного підґрунтя сучасної біо(еко)етики свідчить, що вона прагне до психічних ціннісних пріоритетів, розвиває сучасну глобальну мораль толерантності, яка будується на визнанні унікальності всіх проявів життя, обґрунтовує особисту відповідальність суб'єкта за його моральні вчинки.

Відповідно для студентів-магістрантів спеціальності 013 Початкова освіта факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ впроваджено новий курс «Біо(еко)етична діяльність учителя початкової школи», який читається вже другий рік. Метою курсу є формування готовності магістрантів до впровадження у цілісний освітній процес початкової школи технології формування біо(еко)етично орієнтованих молодших школярів.

Запропонований навчально-методичний посібник до цього курсу [8] включає такі теми: Біо(еко)етика як концептуальна основа етичного виховання школярів; Проблема формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи як складових біо(еко)етичної освіти в сучасних дослідженнях; Формування біо(еко)етично орієнтованого молодшого школяра на уроках «Я досліджую світ»; Біо(еко)етичне виховання молодших школярів на уроках «Я досліджую світ»; Природотерапія як технологія в біо(еко)етично орієнтованому освітньому процесі початкової школи; Підготовка майбутніх учителів початкової школи на засадах біо(еко)етики.

Аналізуючи якість навчання здобувачів другого освітнього ступеня з даного курсу, слід зазначити, що в аудиторній роботі найефективнішими в цьому процесі виявляються колективні та групові форми, методи стимулювання

унікальності сприйняття й пояснення самими магістрантами нових еколого-педагогічних явищ, діалог і дослідницька наукова еколого орієнтована взаємодія, в якій органічно поєднуються свіжість наукових думок майбутніх педагогів та досвідчених науковців.

Отже, питання еколого-методичної складової підготовки майбутніх учителів у контексті стандартизації початкової освіти є досить актуальним. Жодним чином не можна зупинятися у цьому напрямку, оскільки професійна підготовка вказаного фахівця повинна відповідати сучасним запитам в умовах реалізації Нової української школи. Відповідно на перспективу плануємо розробку навчально-методичного посібника «Сучасні технології навчання природничої, соціальної, здоров'я'бережувальної освітніх галузей в початковій школі» для студентів-магістрантів ОПП Початкова освіта.

2.1.3 Методична скарбничка природничої підготовки майбутніх фахівців початкової освіти

Про користь безпосереднього спілкування з природою наголошував свого часу ще К. Ушинський: "Звіть мене варваром у педагогіці, але я виніс із вражень мого життя глибоке переконання про те, що прекрасний ландшафт має величезний виховний вплив на розвиток молодої душі, з яким важко змагатися впливу педагога; що день, проведений серед гаїв та полів, ... сильніший багатьох тижнів, проведених на навчальній лавці...".

Збагаченню емоцій молодших школярів від спілкування з природою сприяють також казки, оповідання, притчі В. Сухомлинського зі збірок "Казки школи під голубим небом", "Всі добрі люди – одна сім'я" та ін. Невеличкі твори спонукають учнів до роздумів про природу та місце людини в ній, мотивують до екологічно доцільної поведінки.

Сучасний світ – це світ постійних змін. Варто звернути увагу на зауваження К. Корсака щодо японського нещастя, яке спричинене спробою

надати кожному учневі початкової школи персональну клавіатуру, дисплей і комп'ютер. Під час вимірювань PISA-2000, -2003, і -2006 учні Японії засвідчили швидку втрату спроможності спершу розуміти тексти, потім – читати, зрештою – усвідомлювати інформацію. Довелося терміново вживати драконівських заходів з декомп'ютеризації школи, щоб хоча б частково відновити освітній процес через природний вплив на учнів та їхню діяльність згідно з їх віковими особливостями, а також наблизити до природи.

Тому варто не порушувати природний ритм розвитку дітей, посилити взаємозв'язок в системі "молодший школяр – навколишнє середовище". Так, доцільно збільшити кількість екскурсій з курсів "Я досліджую світ" та "Природознавство" (Н. Бібік, Т. Байбара, Г. Сак, І. Грущинська та ін.). Під час екскурсій на природу треба намагалися досягти максимальної єдності молодших школярів із довкіллям, впливаючи на їх сенсорний розвиток. Відповідно до принципу сезонності учням пропонується походити босоніж по росі, відчуті запах польових квітів, поспостерігати за танком метеликів, кружлянням листя під час листопаду тощо. Проводячи екскурсії, в жодному разі не треба обмежувати молодших школярів тільки милуванням, спогляданням, а закріплювати з ними навички екологічно доцільної поведінки, орієнтуючись на методику О. Крюкової, залежно від ситуації: розчищати джерельце, підгодовувати птахів, збирати лікарські рослини тощо. Учителям будуть також у нагоді методичні рекомендації та розробки перших уроків екологічної етики для молодших школярів (В. Борецько, Т. Мишаткіна, Л. Чумаков, А. Плешаков та ін.), які надають можливість усунути процес надмірного моралізування щодо поведінки дітей серед природи, активізують їх до свідомого вибору в тій чи іншій ситуації.

Виходячи з краєзнавчого принципу, доцільно ознайомити молодших школярів з особливостями місцевості, де вони мешкають. А формування в дітей здатності милуватися творінням природи, виховання еколого орієнтованої поведінки передбачає ознайомлення з природними дивами рідної країни. Слід

вказати, що найкрасивіші місця України нам подаровані, звичайно ж, матінкою-природою. До її чудес можна віднести заповідник "Асканія-Нова" (Херсонська область), острів Хортиця (Запорізька область), озеро Синевир (Закарпаття), Дністровський каньйон (знаходиться відразу в 4 областях країни) та багато інших. Відповідно пропонуємо нижче матеріал, який сприятиме додатковому ознайомленню молодших школярів з унікальними місцями України, та стане в нагоді вчителю при проведенні віртуальних екскурсій й сприятиме закріпленню вивченого матеріалу.

	Клас, тема уроку	Унікальні місця України: подорож країною (додаткова інформація до уроку)	Зразки завдань до уроків з курсів «Я досліджую світ» та «Природознавство»
1	1 клас, Дикі і свійські тварини	Зоопарк «12 місяців» був відкритий у травні 2015 у Демидові, за 40 км від Києва. У зоопарку живуть: білі леви, гепарди, пума, червоний вовк, чорний ягуар, білий тигр, мавпи різних видів, носоріг, гієни, антилопи, камчатські ведмеді, бізони та інші. Спеціально для дітей створено контактний зоопарк, у якому вони спілкуються з тваринами, можуть погодувати їх у відведений для цього час. Родзинкою зоопарку є територія для ігор дітей, корабель піратів, а в самому центрі комплексу стоїть казковий замок, який схожий на діснеївський замок Білосніжки. Бердянський зоопарк «Сафарі» На схилі бердянського пагорба в 2004 році оселилися незвичайні жителі – африканські леви і далекосхідні леопарди, сибірські вовки та африканські макаки. Ігорем Кальченко був відкритий другий приватний зоопарк	1) Знайдіть прислів'я і приказки про тварин. 2) Гра-вікторина «Уважний відвідувач зоопарку» • Яку тварину називають кораблем пустелі? (Верблюда) • Які бувають ведмеді? (Сім видів) • Хто найбільший з родини котів? (Тигр) • Скільки видів кішок існує? Яких ви знаєте? (35 видів, гепард, пантера, рись, пума, барс, лев, леопард, ягуар) • Як відрізнити африканського слона від азіатського? (Африканський більший, більші вуха, довші бивні. Хобот в африканського закінчується двома рухливими губами, а у азіатського - однією) • Якого звіра «ноги кормлять»? (Вовка) • У якої тварини малята народжуються восени? (У зайця) 3) Гра «Одним слівцем» «Ти відповідальний за тих, кого приручив» Прослухавши цей вислів кожен з дітей говорить як його зрозумів одним словом. В допомогу дітям може стати вірш: <i>Тварина – це не іграшка, У неї є душа. Вона все розуміє, відчуває... Якщо ти приручив її, Ніколи не лишай, Бо зраджена душа Завжди страждає.</i> Можна гру про дитинчат У тигра...(тигрєня) У лева...(левєня)

		на території України, де окрім 30 видів тварин, внесених в Червону книгу, була зібрана колекція із 130 представників екзотичних видів для наших широт. На сьогодні колекцію поповнили жирафи, пелікани, фламінго, сурікати та ін. представники тваринного світу. Родзинкою цього зоопарку є гімалайські ведмежата та біле левеня, з якими можна зробити світлину та погодувати невеличкими смаколиками.	
2	2 клас, Ознаки літа. Нежива та жива природа влітку	Водоспад Шипіт – це один із найкрасивіших водоспадів України, куди кожного року приїжджають десятки тисяч туристів, щоб помилуватися ним. З початку дев'яностих років проводиться липневий фестиваль, який завершується святом Івана Купала. Клевань. Тунель кохання Це найромантичніше місце Волині, яке вважається ботанічним феноменом і знаходиться вздовж залізничної колії між селищами Клевань та Оржів. Місцеві жителі розповідають про те, що якщо пара поцілується під час прогулянки тунелем, то їхнє кохання скріпиться на все життя. Тому багато закоханих прагнуть потрапити до цього тунелю.	1) Яке свято зображено на малюнку?  2) Творче завдання (написати міні-твір : Яким я бачу найромантичніше місце в Україні?) Тунель кохання – це найромантичніше місце в Україні, куди приїждять закохані та наречені з усієї Європи. Манить їх сюди не лише дивовижний вигляд тунелю, що є ідеальним місцем для весільних фотосесій, а й магічна атмосфера, що пронизана романтикою та нагадує казку. (Вчитель демонструє фотографії Тунеля кохання) 3) Розгадайте ребус 
3	2 клас,	Озеро Журавлине або мертве озеро. Отримало	1) Інтерактивна гра-вправа «Мегафон»

	Вода в природі таку назву, тому що воно має дуже холодну воду з вмістом сірководню, і в наслідок цього в ньому немає риби. Саме озеро та навколишні ліси чарують своєю красою. Соледарське озеро Це озеро виникло на місці старої соляної шахти в околицях міста Соледар і відоме кількома аномальними властивостями. Найголовніше – незвичайна температура водойми: чим глибше, тим вища температура води. Чорне озеро Офіційне це озеро зветься Берестувате, проте народний гідронім – Чорне – в повній мірі відображає всі його страхітливі й загадкові особливості.	Вчитель: Де живе вода? Де вона зустрічається у природі? (У криниці, морі, озері, річці, у землі, у повітрі і навіть у тілі людини) - Що позначено на карті та на глобусі блакитним кольором? (Вода) - А якого кольору найбільше на глобусі? (Блакитного) - То чого більше на нашій планеті води чи суші? (Води) - Так, діти, на нашій земній кулі води вдвічі більше ніж суші. 2) Гра «Хто швидше скаже одним словом» - Як називається буря на морі? (Шторм) - Сильний вітер? (Ураган) - Дощ із блискавкою? (Гроза) - Сильний дощ називають...? (Злива) 4) За допомогою ребусів відгадайте: - другу назву мертвого озера - неофіційну назву Берестуватого озера 
4	3 клас, Різноманітність рослин	Біосферний заповідник “Асканія-Нова” – унікальний куточок природи. Він став переможцем всеукраїнського конкурсу “Сім природних чудес України”. Дельта Дунаю – це найбільш заболочена ділянка в Європі. Майже всі болота покриті непрохідними ділянками очерету, в якому гніздяться десятки видів птахів. У водах Дунайського 1) Гра «Упізнай мене» • Ми – найбільше царство рослин. Маємо всі частини .(Квіткові) • Квітів , плодів і насіння у нас немає. Наше листя схоже на пір'я. (Папороті) • Ми ростемо у вологих місцях і утворюємо торф'яні болота. (Мохи) • У нас немає плодів і квітів, а насіння дозріває у шишках. (Хвойні) 2) Гра «Так чи ні?» Дерева і кущі – це багаторічні рослини. (+) Клен, дуб, береза – це кущі. (-) Дерево – це рослина, яка має одне міцне стебло.(+) Рослини – живі організми. (+) Охороняти рослини – руйнувати життя на Землі. (-) 3) Гра «Упіймай зайве».

		заповідника живуть більше 90 видів риб, включаючи білугу – найбільшу прісноводну рибу.	- Сосна, ялина, модрина, дуб, тис. (Дуб.) - Калина, ліщина, підсніжник, бузок. (Підсніжник.) - Яблуня, смерека, слива, жоржина, айстра. (Смерека.) - Ульварія, ламінарія, сфагнум, кораліна. (Сфагнум.) 4) За допомогою ребусу відгадайте унікальний куточок природи  -Дати поширине пояснення в письмовому вигляді, чому саме біосферний заповідник «Асканія-Нова» є одним з семи чудес України. 5) За допомогою ребусу відгадайте найбільш заболочену ділянка в Європі. 
5	3 клас, Різноманітність тварин	<u>Тваринний світ Хортиці</u> Острів Хортиця – одне з небагатьох місць, де можна спостерігати за життям рідкісних видів тварин і птахів в умовах дикої природи. На території острова розселилося більше 250 видів тварин, завдяки природоохоронним заходам заповідника популяції багатьох з видів не лише зберігаються, але і збільшуються.	1)Загадки Біла латка, чорна латка, По дереву скаче. (Сорока) У ставку найбільша злока – Це зубаста, хижа ... (Щука) Ходить хмуро між дубами, Хижа клацає зубами, Весь, як є, - Жорстока лють, Очі в нього так і ллють. Зачаївсь ось, примовк. Грізний звір цей, звісно,...(Вовк) Навесні барвиста квітка на галявині розквітла. Лиш поглянути хотіли, враз знялась і полетіла. Живу лише влітку, Шовкові крильця маю. Із квіточки на квітку В садочку я літаю. (Метелик) Про кого ці всі загадки? Чим схожі між собою ці тварини? Чим відрізняються один від одного? Як вони рухаються? 2) Як ви вважаєте чому Хортиця є справжнім храмом природи ? 3) Асоціативний куш : Хортиця – справжній храм природи
6	3 клас, Охорона рослинного і тваринного світу	Заповідник “Кам’яна могила” Територія заповідника являє собою скельні виходи заввишки 50-70 м посеред степу, що утворилися 2 млрд років тому після виверження вулкана. Заповідник	1)Робота за картками. (за варіантами) - Оберіть і підкресліть заходи, що завдають шкоди тваринам і рослинам. - Оберіть і підкресліть заходи, що покращують і оберігають рослин і тварин. <i>Вирубування лісів, підгодовування пташок і тварин взимку, полювання, засмічення лісів, розпушування ґрунту, виготовлення годівничок, розпалювання вогнищ у лісі,</i>

оточений двома кільцями скіфських курганів.

Карпатський біосферний заповідник

Цей приголомшливий заповідник займає 57 тис. га на мальовничих схилах південно-західній частині Карпат. Серед його багатств – величні гори і мальовничі долини, високогірні луки і озера, найчистіші ріки та мінеральні джерела з цілющою водою.

Олешківські піски – це найбільша пустеля Європи, яка знаходиться саме в Україні. 200 га гарячого піщаного моря, оточеного берегами лісів – все це Олешківські піски. Це диво природи колись було зеленим степом, який з часом перетворився на пустелю, яка складається з 7 так званих арен, між якими є озера та дерева. Дивовижно, та посеред піщаного масиву на глибині 300-400 м знаходиться прісне підземне озеро.

З 2010 року ця територія є Національним природним парком і огорожена з усіх сторін штучними лісами.

витоптування лісових квітів, знищення отруйних грибів, обдергання мурашників

2)Прочитай

ЛИСТ ДО ЛЮДИНИ ВІД РОСЛИННОГО І ТВАРИННОГО СВІТУ

Людино! Розумна істото!

До тебе звертаємось ми,

Бо гинемо, гинемо, гинем!

Будь ласка, ти нас захисти!

Хай будуть в нас цілі дерева,

Рослини, тварини, пташки!

Будь ласка, ти нас захисти!

Людино! Людино! Людино!

Ми просимо: нас бережи!

Нехай твої діти і внуки

Побачать не навпаки —

Землі пророслі і луки,

Озера глибокі, річки,

Бо ти, хоч розумна істота,

Втручаєшся в нас невпопад.

3)Який заповідник зашифровано в цьому ребусі ?



4) Як треба поводитися в природі, щоб не завдати шкоди рослинам і тваринам?

Кожна група складає гасла.

Орієнтовні відповіді:

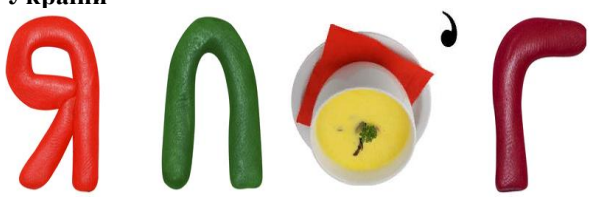
- Не топчуть, не зривайте трав'янистих рослин – без них збідніє природа, втраять свою привабливість луки, гори, ліси.
- Не знищуюте нейстівних грибів, вони можуть бути ліками для тварин.
- Не ламайте гілок та кущів. Не пошкоджуйте кору: в свіжому ранку часто потрапляють шкідливі мікроорганізми, і дерево хворіє.
- Не ловіть комах, не руйнуйте мурашників.
- Не займайте пташиних гнізд, бо птахи можуть покинути їх назавжди.
- Не галасуйте в лісі.
- Не залишайте після себе сміття. ,
- Багаття розпалюйте лише у спеціальних місцях.

5) Розв'язування проблемних ситуацій.

Подумайте і висловіть свою власну думку.

а) Що ти робитимеш, коли на твоїх очах ламатимуть гілки дерев, бігатимуть по клумбах, точитимуть сік з берези?

			б) Як ти поводитимешся, коли побачиш, що хтось мучить кішку, собаку чи вужа? в) Що ти робитимеш, коли, прийшовши на прогулянку до лісу, побачиш на галявині залишене кимось сміття (порожні пляшки, папірці, консервні банки, недоїдки)? .6) Знайдіть світлини, які можна було б підписати так: «Забруднення повітря»,«Забруднення води», «Очисні споруди», «Після вирубування лісу», «Насаджування лісу».								
7	4 клас Рівнини і гори. Карпати і Кримські гори	Оптимістична печера – найдовша у світі гіпсова печера знаходиться на Тернопільщині. Це горизонтальний лабіринт довжиною більше 240 км. Дзеркала підземних озер та дивовижні за формою і кольорами кристали. А ще «снігові кучугури» – скупчення на дні ходів прозорих голчастих кристаликів гіпсу, які назвали “печерним снігом”. Здається, час тут зупинився. Адже температура повітря в Оптимістичній печері не змінюється ніколи – вона не залежить від зміни пір року на поверхні. Природний заповідник "Горгани" Горгани – це масив Українських Карпат, що тягнеться в північно-західному напрямку від долини Прута до долини Мізунки. Урочище "Кам'яні Могили" – це гірська країна в мініатюрі, розташована у селищі Назарівка, Донецької області. Урицькі скелі Пам'ятка природи та археології національного значення, яка не має аналогів у Європі, розташована поблизу села Урич на Львівщині, на лівому схилі долини потоку Уричанка. Національний природний парк "Дністровський каньйон" створений у 2010 році. Парк отримав свою назву від однойменного каньйону. Він розташований на території Тернопільської області. Це найбільший в Україні та один із	1)Дидактична гра «Упізнай мене» • У мене є підніжжя та схил, а моя вершина так високо піднімається в небо, що доводиться одягати білу шапку, бо холодно! (Гора) • А я – територія суші, яка має рівну поверхню.(Рівнина) • Я – підвищення на рівнині. (Височина) • А ми гори розміщені рядами. (Гірські хребти) • А ми знаходимось між гірськими хребтами. (Долини) 2) Унікальні місця України Встанови відповідність : <table><tr><td>А) Урочище "Кам'яні Могили"</td><td></td></tr><tr><td>Б) Природний заповідник "Горгани"</td><td></td></tr><tr><td>В) Урицькі скелі</td><td></td></tr><tr><td>Г) Дністровський каньйон</td><td></td></tr></table> 3) Написати міні-твір на тему : Унікальне природний заповідник України	А) Урочище "Кам'яні Могили"		Б) Природний заповідник "Горгани"		В) Урицькі скелі		Г) Дністровський каньйон	
А) Урочище "Кам'яні Могили"											
Б) Природний заповідник "Горгани"											
В) Урицькі скелі											
Г) Дністровський каньйон											

		найбільших в Європі каньйонів. На його території можна побачити близько сотні пам'яток живої та неживої природи світового значення: 200-літні дубові ліси, водоспади, печери, скельні храми та фортечні руїни. Неймовірно, та кам'яні береги Дністровського каньйону, що подекуди здіймаються на висоту 250 м. У Кримських горах створено багато заповідників. Найбільші з них: Мис Мартьян, Ялтинський гірськолісовий і Карадазький. Щоб зберегти для майбутніх поколінь найменші куточки природи Карпат, було створено заповідники – Карпатський та природні національні парки – Вижницький, Синеvir.	
8	4 клас, Водойми України. Рівнинні та гірські річки	Дніпро – найбільша в країні і третя за величиною в Європі річка. Дністер – одна з найбільших повноводних річок України, що протікає у семи областях. Південний Буг бере свій початок на Подільській височині (Хмельниччина). Довжина його 792 км. Має 301 притоку, кожна з яких є завдовжки 10 км. До великих річок належать ще Сіверський Донець. Його довжина становить 1 053 км, в межах України – 738 км, а також річка Дунай, яка перетинає на своєму шляху багато країн Європи. Найбільші озера України можна побачити на південному заході, у плавнях Дунаю на узбережжі Чорного моря : Сасик. Ялпуг. У Волинській області розміщені мальовничі Шацькі озера, серед яких найвідоміше – Світязь. Окресла Карпат – озеро Синеvir, Солоні озера є в Закарпатті та на узбережжі	1. Відгадування загадок 1) Не скляний він, не з металу, А прислухатись – дзвенить. (<i>Джерело</i>) 2) Між берегів текла-текла, Мороз зміцнів – під скло лягла. (<i>Річка</i>) 3) Стоїть корито, повне води наливо. (<i>Озеро</i>) 4) Навкруги вода, а з питвом – біда. (<i>Море</i>) 2). Вправа «Мікрофон» - Що ж нам потрібно робити, щоб зберегти чистоту водойм? (Діти висловлюють свої думки). - Не засмічувати водойми, не кидати сміття та різний непотріб. - Стежити за чистотою берегів річок, морів, озер. - Розчищати джерела. - Знизити скидання небезпечних речовин у водойми. - Садити на берегах водойм дерева, які будуть укріплювати береги. - Будувати очисні споруди. - Виконувати закони про збереження природи. 3) Підготуй розповідь про озеро або ставок, біля якого тобі хотілося б побувати. 4) За допомогою ребусів відгадайте найбільші озера України  (Ялпуг)

		морів . Спокійний і непорушний Синеvir ніколи, навіть у час найбільших паводків, не виводить свої води із берегів. Існує легенда, згідно якої мальовниче озеро утворилося від потоку сліз графської доньки Синь, на місці, де її коханого, простого пастуха Вира, було вбито камінною глибою за наказом підступного графа. Місцями найбільші глибини Синевиру сягають 19-22 м. Це навіть більше, аніж в Азовському морі, найглибше місце якого – 14 м.	 (Сасик)
9	4 клас, Чорне і Азовське моря	Особливістю Чорного моря є повна відсутність життя на глибинах понад 150-200 м. Річ у тому, що глибинні шари Чорного моря насичені сірководнем. Є цікава версія, що море назвали Чорним через жажливі шторми, під час яких вода в морі темніє. Найбільша глибина - 2210 м. У Чорне море впадають близько 15 річок, серед яких Дунай і Дніпро. У Чорному морі мешкає всього 2500 видів тварин. Єдиний великий півострів Чорного моря - Кримський. Азовське море Площа Азовського моря – 39 тис. км². Пересічна глибина – 7,4 м, максимальна – 15 м. Азовське море – наймілководніше серед морів Землі. Улоговина моря за рельєфом нагадує блюдце з рівним і плоским дном. Піщана коса – Арабатська Стрілка, відокремлює від моря затоку Сиваш. На північному заході розташовані Обитічна, Бердянська та Білосарайська затоки, відокремлені від моря піщано-черепашниковими косами. В морі є острів Дзензик. Особливістю острова є те,	1) Гра «Чи знаєш ти мешканців моря?» 1) Читання уривка вірша М. Пригари «Мати й син». Ви про дельфіна чули чи ні? Плавав дельфін у морській глибині. Знав черепаху, знав восьминога, Знав, де в підводні печери дорога. Мав не одного під хвилями друга. Цокав, мов краб, і сопів, як білуга. Міг засвистіти, немов пароплав, Тільки людської мови не знав. Пестила сина дельфіниха-мати, Вчила його кораблі обганяти. Вчила в негоду знаходити путь Там, де шаленії бурі ревуть. Каже їй син: – Отепер я при силі! Скрізь, куди схочу, поплину по хвилі. Краба й медузу в дорозі спиню, 2. Робота над прислів'ями та приказками • В морі тому води багато, що ніхто її не п'є. • Сиди у моря та жди погоди. • І море починалося з краплі. • Ложкою моря не вичерпати. • Не море топить кораблі, а вітер. 3) Інтерактивна вправа «Мікрофон» - Поясніть господарське значення морів. (Демонстрування малюнків, фотографій) • Моря є найдавнішими і зручними шляхами сполучення. • Море дає людині рибу, крабів, мідій, їстівні водорості. • У морі полюють на морських звірів: китів, моржів, тюленів, добувають перли, корали. • На дні морів залягає велика кількість корисних копалин. • Цілюще морське повітря і вода відновлюють здоров'я людей, допомагають лікувати хвороби. Тому на берегах морів є багато санаторіїв, будинків відпочинку. 4) –Діти, а хто з вас був на морі? – Щоб ви сказали про море дітям, які ще не були на ньому? (Асоціативний кущ) (вибрати із слів, які на вашу думку підходять до моря – вибирають ті діти, які були на морі)

	що на території біля нього у водах моря ніколи не утворюються хвилі. Тут проростає понад 300 видів різних рослин. Не менш різноманітною є і фауна на острові, зокрема, тут гніздяться рідкісні види птахів і можна побачити навіть дельфінів. У морській воді біля острова можна знайти близько 70 видів риб.	Море – літо, сонце, тепло, медузи, відпочинок, дельфіни, пісок, зима, завірюха, листопад, сніг, мороз, вода, соняшник
--	---	--

2.1.4 Шляхи формування еколого значущої рефлексії майбутніх учителів початкової школи засобами ноосферної освіти

У процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної рефлексії у цілому та екологічно значущої зокрема передбачалося активне впровадження таких ідей:

- поліфункціональність – стимулювання, ініціювання та забезпечення саморозвитку, самовиховання, самореалізації еколого орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкової школи;
- інтегрованість екопрофесійного особистісного утворення – спрямованість на розвиток діалогічних, суб'єкт-суб'єктних стосунків з іншими, довкіллям; на особистісне еколого-професійне зростання та реалізацію внутрішніх можливостей еколого орієнтованого студента;
- недирективність – саморегуляція, яка покликана підвищувати продуктивність навчальної діяльності в ситуації наповнення екологічним змістом навчально-виховного процесу;
- конструктивність – створення сприятливих умов для стимулювання еколого-креативного потенціалу, саморозвитку й самореалізації іншого суб'єкта.

Для розвитку в майбутніх учителів початкової школи екологічно значущої рефлексії використовували такі методи, які згодом були успішно трансформовані педагогами в практику роботи з молодшими школярами, а саме: метод екологічної лабілізації, екологічної асоціації, художньої

репрезентації природних об'єктів, екологічної ідентифікації, екологічної емпатії, екологічної рефлексії, екологічної турботи, ритуалізації, екологічних очікувань та ін. (А. Львовчкіна, В. Скребець, С. Шмалей, В. Ясвін та ін.).

Метод екологічної лабілізації (від лат. *labilis* – нестійкий) пов'язаний із цілеспрямованим впливом викладача на учасників еколого-виховного процесу, в результаті якого в них виникає психологічний дискомфорт, зумовлений розумінням майбутніми вчителями неефективності традиційних стратегій екологічної діяльності. Наприклад, при створенні біотопної експозиції до діарми природного ландшафту навмисно додають обгортки від цукерок, морозива, поліетиленові пакети тощо, для того, щоб викликати психологічний дискомфорт при спогляданні порушеної краси пейзажу. У студентів активізуються лабілізаційні процеси – бажання позбавитися від неприродних предметів.

Метод екологічних асоціацій (від лат. *associatio* – з'єднання) використовується для встановлення аналогій між виявами природних об'єктів і відповідними соціальними виявами, а образ, який при цьому виникає, сприяє різнобічному розвитку уявлення особистості про досліджуваний феномен (наприклад, танок метеликів).

Метод художньої репрезентації природних об'єктів (від франц. *representation* – представництво) полягає у формуванні “художнього поля” їх сприймання засобами мистецтва. У контексті цього методу були застосовані прийоми, розроблені Г. Тарасенко: метафоризація “естетично непривабливих” природних об'єктів; складання “сезонних” словничків, які об'єднують образи-метафори в межах однієї естетичної домінанти, характерної для певної пори року, тощо. Майбутнім учителям початкової школи також були запропоновані завдання типу: прокоментувати філософський смисл картини К. Білокур “Цар-кокос”; скласти екологічну казку для молодших школярів за мотивами картини М. Приймаченко “Квіти-оченята” тощо.

Метод екологічної ідентифікації (від лат. *identificare* – ототожнювати) полягає в педагогічно обумовленому ототожненні себе з природним об'єктом, зануренні в

обставини, в яких розгортається специфічна екодрама. Цей метод стимулює процес психологічного моделювання станів природних об'єктів, сприяє кращому розумінню цих станів, поглиблюючи тим самим уявлення особистості про певний природний об'єкт. Реалізацію цього методу можна здійснювати у формі ігор-перевтілень (“Про що мріє тополя”, “Морські дива” та ін.), написання міні-творів, розробки проєктів (“Коли верба засмучена”, “Я – море”, “Джерельні сльози”, “Природна краса без сміття” тощо) та ін.

Метод екологічної емпатії полягає в педагогічному підсиленні співпереживання студента стану природного об'єкта, співчуття йому в умовах екологічної небезпеки. Цей метод стимулює проєкцію, тобто перенесення особистістю власних станів на природні об'єкти, а також переживання власних емоцій і почуттів стосовно стану природних об'єктів. Наприклад, майбутнім учителям початкової школи пропонувалася участь у проєкті “Рада природи” (учасники “вживалися” в той чи інший суб'єкт природи й висловлювали від його імені почуття з приводу антропологічної діяльності, а потім надавали пропозиції щодо розв'язання нагальних проблем) та ін.

Метод екологічної рефлексії полягає в педагогічному сприянні аналізу студентом власних дій і вчинків щодо природи з огляду їхньої екологічної доцільності. Цей метод має важливе значення в корекції стратегій і створенні мотивації вдосконалення індивідуальних технологій взаємодії в системі “людина – навколишнє середовище”. Наприклад, пропонувалася така ситуація: із кращих спонукань приносимо додому з вулиці кошеня, не знаючи, що мати-кішка продовжує піклуватися про нього. Відзначаючи екологічну недоцільність такого вчинку, наголошували на тому, що, з “погляду тварини”, ми не можемо сприйматися інакше, як “викрадачі малюків”. Формою реалізації цього методу було написання міні-творів (“Я очима мого домашнього улюбленця”, “Я відчуваю загрозу природі...”, “Я очима флори” тощо).

Методи розвитку індивідуальних способів взаємодії зі світом природи (методи екологічних очікувань, ритуалізації, екологічної турботи)

передбачають освоєння технологій, які дають майбутньому вчителю змогу брати участь у житті самої природи, у процесах, що відбуваються в ній (виготовлення годівниць, висадка дерев тощо).

Серед прийомів стимулювання професійної рефлексії, які дали студентам змогу здійснювати рефлексивний аналіз своїх дій, поглядів, особистісно-професійних якостей, примушували їх досліджувати власну еколого-педагогічну поведінку, були такі: рефлексивний консиліум – групове обговорення конкретної еколого-педагогічної проблеми, пошук альтернативних шляхів вирішення та ін.; рефлексивні дебати – ігровий прийом, подібний до “сократичного діалогу”; рефлексивне інтерв’ю – комунікативна методика, яка розвивала як “мистецтво ставити питання”, так і внутрішню настанову на вдумливий пошук відповідей.

Разом з тим перед початком педагогічної практики проводили рефлексивний тренінг. Його процедура полягала в тому, що студенти по черзі виконували роль “учителя” та “учня”. “Учитель” розробляє і проводить заняття за відповідною темою. На таких уроках пропонувалися еколого-педагогічні завдання, які повинні були розв’язати “умовні учні”. Наступним кроком було здійснення аналізу еколого орієнтованого уроку, заснованого на принципі дзеркального відображення навчальної ситуації уроку очима “вчителя” й “учня”, що дає можливість усім учасникам тренінгу відрефлексувати свої дії, погляди. Цінність такого методу з розвитку педагогічної рефлексії полягала в можливості для майбутнього вчителя початкової школи апробувати й осмислити себе у професійній ролі, проаналізувати отримані результати, визначити відповідні напрями підвищення їх ефективності. Зазначимо, що застосування такого методу дає змогу студенту, який по черзі виконує ролі “учителя” й “учня”, глибше пізнати себе як особистість і як суб’єкта еколого-педагогічної діяльності.

Зазначимо, що участь у груповому рефлексивному аналізі такого уроку формувало більш рельєфне уявлення про еколого-педагогічну діяльність учителя початкової школи в усій її перспективі: від розробки стратегії уроку до

її результатів, як прогнозованих, так і реально досягнутих.

Після проходження педагогічної практики до звіту майбутні вчителі початкової школи також додавали авторські відеофільми щодо власної еколого-педагогічної діяльності в початковій школі. Так, були висвітлені майже всі екологічні проекти й акції, у яких були задіяні молодші школярі під керівництвом студентів-практикантів (“Чистий клас – чиста школа”, “Червона книга твого краю”, “Посади квітку, прикрась світ...” та ін.). Авторські відеофільми відображали технологію організації та проведення запланованих заходів, презентували кінцевий результат. Аналізуючи надані відеороботи, студенти мали можливість визначити, що вдалося на практиці, й окреслити певні недоліки в еколого-педагогічній діяльності студента-практиканта.

Після проведення поглибленої роботи над еколого-педагогічною проблемою, рефлексивний аспект діяльності обов’язково включав такі орієнтовні запитання: “Які цікаві ідеї, знахідки можуть стати мені в пригоді в подальшій еколого-педагогічній діяльності?”, “Які оригінальні ідеї можна використати під час еколого-педагогічної діяльності в початковій школі?”, “На що звернути увагу при підготовці до еколого орієнтованого виховного заходу в початковій школі?” тощо.

Отже, маємо зазначити, що стимулювання професійної рефлексії та готовності студентів формувати в молодших школярів екологічні цінності надає можливість більш свідомо з боку майбутніх фахівців ставитися до місії еколого орієнтованого вчителя, визначати власні успіхи та труднощі, активізувати потребу в самовдосконаленні.

2.1.5 Управління еколого орієнтованою активністю молодших школярів за допомогою оцінки поведінки: психолого-педагогічний аспект

Особливості управління еколого орієнтованою поведінкою учнів зумовлені головним завданням освітньої сфери – сприяти розвитку особистості

дитини. Проблема небажаної поведінки учнів постає дедалі частіше й вимагає від педагога активного пошуку персонального вирішення в подальшому процесі управління еколого орієнтованою активністю школярів. Учитель мусить розуміти поведінку учнів та чинники, які безпосередньо впливають на її зміни в шкільному середовищі. Педагогу необхідно сформувати такі ситуації взаємодії з учнем, щоб той міг робити самостійний вибір, приймати позитивні рішення щодо своєї поведінки.

Ми розглядаємо застосування педагогом методів функціональної оцінки поведінки як інструментів управління еколого орієнтованою поведінкою учнів. Зауважимо, що така система, як функціональна оцінка поведінки, стандартизована та поширена в США й країнах Європи. Функціональну оцінку поведінки зазвичай розглядають як підхід до вирішення проблем поведінки учнів. Вона спирається на різні методи та стратегії для визначення цілей конкретної поведінки й допомагає педагогу обирати систему засобів для безпосереднього вирішення проблемної поведінки. Функціональна оцінка поведінки може враховувати різні чинники (соціальні, афективні, когнітивні), які впливають на активність учня.

Питання щодо застосування методів функціональної оцінки поведінки учнів в цілому та еколого орієнтованою зокрема на сьогодні є актуальним у розвинутих країнах світу в галузі освіти.

Одні з найбільш ранніх досліджень щодо функціональної оцінки поведінки з використанням гіпотез і методик управління поведінкою належать Е. Сарт [23]. У подальшому вивчення цієї проблематики перетворилося на окрему концепцію. Функціональна оцінка поведінки була створена як системна оцінка процесу поведінки, заснована на фактичних даних і рекомендована як технологія, яку варто використовувати при перших ознаках порушення поведінки серед учнів, наприклад, молодших класів [24].

Останніми роками в зарубіжній педагогічній науці активно вивчають проблеми «небажаної» поведінки учнів.

У кінці XX ст. вийшли у світ перші наукові праці, присвячені проблемам поведінки учнів. У ході дослідження цієї проблеми виникло поняття «функціональна оцінка поведінки» (Functional behavior assessment, FBA) [25].

Фахівці звертають увагу на те, що словосполучення «функціональна оцінка поведінки» зустрічається в різних публікаціях, але це поняття має широке семантичне тлумачення [27]. Наприклад, функціональна оцінка поведінки може бути схарактеризована як процес визначення причини або причин неналежної поведінки, що призводять до передбачуваних відносин між поведінкою й умовами навколишнього середовища, в яких це відбувається.

Функціональну оцінку поведінки використовують для збору відомостей про події, які провокують і підтримують проблемну поведінку учня. Мета функціонального еколого орієнтованою оцінювання поведінки – надати інформацію для розробки ефективних планів підтримки позитивної поведінки. Щоб підтримати учня, який виявляє проблемну поведінку в навколишньому середовищі, важливо враховувати причини, з яких учень може це робити. Поведінка не повторюється, якщо вона не пов'язана з потребами учня. Як тільки причини будуть виявлені, педагоги можуть розробляти методи позитивного впливу.

Термін «поведінка» вживають для позначення широкого класу реакцій, які об'єднані фізично або функціонально. У цьому разі термін «реакція» означає одиничну відповідь у цілому ланцюзі поведінки [28]. Якщо група реакцій має одну й ту саму функцію, то ця група має назву функціональний клас реакцій.

Для позначення набору різної поведінки однієї людини вживають термін «поведінковий репертуар». Він може стосуватися лише певного класу реакцій щодо конкретної ситуації, або кожного виду поведінки, яку людина може використати.

Виділяють основні функції поведінки [26]:

1. Соціальна увага/спілкування.

2. Доступ до матеріальних цінностей (предметів) або видів діяльності, що переважають.

3. Внутрішня стимуляція.

Першим напрямом дослідження функціональної оцінки еколого орієнтованої поведінки є створення системного, заснованого на фактичних даних процесу оцінки взаємозв'язку між поведінкою й контекстом, в якому відбувається поведінка. Цей процес має «вирішальне» значення в розробці та успішній реалізації позитивних поведінкових реакцій [25].

Другим напрямом дослідження функціональної оцінки еколого орієнтованої поведінки є вивчення інструментів, що надають змогу проводити ефективну корекцію поведінки як в умовах освіти, так і в сім'ї, а також методи, процедури, стратегії й стандарти позитивного впливу та підтримки. Метою цих правил є поліпшення якості життя.

Третій напрям дослідження функціональної оцінки еколого орієнтованої поведінки – моніторинг та оцінювання еколого орієнтованої поведінки учня після проведення педагогічних заходів з її виправлення.

Таким чином, процес функціональної оцінки еколого орієнтованої поведінки є стратегією вирішення проблем поведінки, яка складається з декількох етапів: ідентифікація проблеми; збір та аналіз інформації; планування виду корекції, моніторинг та оцінювання. Під час проведення вчитель може розробити план дій для виправлення проблемної еколого орієнтованої поведінки.

У шкільній практиці метод функціональної оцінки еколого орієнтованої поведінки може бути застосований особисто вчителем у спрощеному та адаптованому для роботи педагогів варіанті, а також у співпраці з представниками шкільної психологічної служби. Метод застосовують у разі виникнення проблемної поведінки щодо окремо взятого учня, щоб визначити причини та розробити персональну програму засобів впливу на управління для виправлення «поганої» поведінки.

Основні методи функціональної оцінки поведінки:

1. Непрямі методи.
2. Систематичне пряме спостереження.
3. Функціональний аналіз.

Непрямі методи охоплюють процеси, за допомогою яких фахівець збирає функціональну інформацію про учня від друзів, учителів, персоналу, сім'ї та інших осіб за допомогою інтерв'ю, рейтингових шкал, рецензій. Позитивними аспектами цього методу є таке: чітка відправна точка при зборі інформації, легкість у визначенні потенційних джерел підтвердження передбачуваної гіпотези. Обмеженням непрямих методів є те, що інформація може бути упередженою або неправильно інтерпретованою, існують ризики розбіжностей щодо функцій цільової поведінки. Непрямі методи надають вихідну інформацію, щоб допомогти розробити/генерувати гіпотези про цільову поведінку. Однак самотійно існуючі непрямі методи не так ефективні, як при об'єднанні їх з методами систематичного прямого нагляду (спостереження) і функціонального аналізу цільової поведінки.

Систематичне пряме спостереження включає в себе процеси спостереження за дитиною для визначення подій і наслідків, які підтримують цільову поведінку й використовуються для підтвердження інформації, отриманої в процесі непрямой оцінки. Спостереження потрібно проводити в ті моменти, коли цільова поведінка є найбільш проблематичною. Прямі методи спостереження можуть бути потім застосовані для підтвердження і/або розробки альтернативних гіпотез щодо функцій цільової поведінки. Різновидом методу прямого спостереження є описове пряме спостереження. Спостерігаючи й записуючи послідовність подій навколо об'єкта спостереження, можна сформулювати гіпотезу щодо попередніх і подальших подій, які можуть спонукати й підтримувати цільову поведінку учня. Недоліками методу прямого спостереження є проблеми, що можуть бути викликані розбіжністю між непрямыми (інтерв'ю) методами й прямим спостереженням при аналізі гіпотези

цільової поведінки; складність визначення того, коли і як довго має відбуватися безпосереднє спостереження.

Крім того, певні функції поведінки є тільки гіпотетичними, оскільки при прямому спостереженні неможливо організувати експеримент. Функціональний аналіз є ще одним методом функціональної оцінки поведінки, який використовують для ідентифікації попередніх подій і наслідків, пов'язаних з виникненням цілеспрямованої еколого орієнтованої поведінки, який включає в себе оцінку конкретних ситуацій і наслідків у контрольованих умовах експерименту в повсякденних умовах.

На практиці застосовують два основних способи розробки функціонального аналізу: у якому моделюють як попередні події, так і наслідки, або тільки попередні події для визначення цільової поведінки [27]. Результати функціонального аналізу подають у вигляді графіків зміни цільової поведінки в кожній з підтримуваних непередбачених обставин. Функціональний аналіз повинен проводити досвідчений аналітик, добре навчений процедур функціонального аналізу, який виконує налаштування умов для виникнення цільової еколого орієнтованої поведінки, щоб ідентифікувати відповідні реакції й зміни наслідків. У природних умовах важко контролювати всі можливі зміни, що впливають на цільову поведінку.

Доцільно активізовувати власний еколого-педагогічний потенціал щодо розробки завдань рефлексивного характеру, проблемних ситуацій еколого-етичного характеру, щоб їх зміст був близьким до повсякденних спостережень молодших школярів та націлював на екологічно відповідну поведінку. Наведемо приклад:

Проблемна ситуація еколого-етичного характеру № 1

"Сергійко зрізав вербову гілочку, щоб зробити з неї свищик. Подивився на зріз, а на ньому виступили дрібненькі краплинки соку. Вони були схожі на прозорі сльозинки. Шкода стало Василькові гілочку. "Краще посаджу її, виросте деревце ", – подумав хлопчик. Та й посадив гілочку біля ставка.

– А як би вчинили ви? "

Проблемна ситуація еколого-етичного характеру № 2

"Біля будинку ріс розлогий дуб, якому було багато років. Але він невтомно шелестів листям, давав тінь у спеку, ховав від дощу, давав захист пташкам. Любили гратися під дубом і дітлахи. І ось одного разу Василько та Дмитро прив'язали до гілки гойдалку. Гойдалися діти, сміялися, весело їм було. Тільки гілка дубова все скрипіла і скрипіла.

– Як ви думаєте, чому скрипіла гілка?"

На уроках природознавства доцільно впроваджувати серію ситуацій, спрямованих на корекцію емоційно-ціннісних установок молодших школярів на взаємодію з природою, розроблену І. Кушаковою ("Рятівники", "Жабка", "Криничка", "Корисна справа", "Фотографи", "Букет", "Березовий сік", "Біля ставка", "Новорічна ялинка" та ін.).

Порушуючи проблему взаємодії людини та природи, молодшим школярам доцільно запропонувати низку практичних завдань з дослідження впливу гомогенного середовища на організм людини.

Гомогенне (одноманітне) візуальне середовище, в якому розвивається дитина, може провокувати виникнення захворювань центральної нервової системи (відчуття психологічного дискомфорту та безпричинного збудження). Причиною виникнення цих відчуттів є те, що головному мозку людини протипоказана ритмічність візуального середовища. Міське середовище є саме тим гомогенним середовищем, яке з часом викликає у людей виникнення не тільки втоми, а й агресії, оскільки воно наповнене тими самими агресивними елементами, які не властиві живій природі. Учені наголошують, що для звільнення організму від їх негативного впливу людина повинна постійно спілкуватися з природою.

Наведемо приклад практичного заняття щодо зазначеного питання.

Практичне завдання

Тема: Дослідження впливу гомогенного (ритмічного) середовища на організм людини.

1. Виберіть місцевість вашого довкілля, де б уздовж шляху (доріжки) були посаджені рядами дерева чи високі кущі. Пройдіться або пробіжіть вибраним шляхом. Які виникають у вас зорові відчуття? Вкажіть, які ще відчуття виникли при цьому? Якщо з вами присутні інші дорослі, обміняйтеся з ними враженнями, порівняйте їх, опишіть. Такі самі відчуття виникатимуть у вас під час поїздки в автотранспорті вздовж шляху, де розташовані багатоповерхові будинки або дерева, посаджені рядами.

2. Для порівняння виберіть куточок природного середовища (лісову галявину, паркову алею або клумбу з квітами). Прислухайтеся до себе. Які у вас виникають відчуття? Як змінюється стан вашого організму у процесі спілкування з вибраним куточком природи? Опишіть. Порівняйте.

3. Опишіть свої найкращі спогади щодо вашого перебування серед природи. Намалюйте їх.

Отже, результати таких практичних завдань сприяють усвідомленому ставленню молодших школярів до процесу спілкування з природою як необхідної умови власного здоров'язбереження.

Окрім негативного впливу гомогенного середовища на дитину, не можна залишити поза увагою процес посиленого спілкування з електронними технічними засобами, що на практиці з 2 класу реалізується предметом "Сходінки до інформатики".

Утім, варто звернути увагу на зауваження К. Корсака щодо японського нещастя, яке спричинене спробою надати кожному учневі початкової школи персональну клавіатуру, дисплей і комп'ютер. Під час вимірювань PISA-2000, -2003, і -2006 учні Японії засвідчили швидку втрату спроможності спершу розуміти тексти, потім – читати, зрештою – усвідомлювати інформацію. Довелося терміново вживати драконівських заходів з декомп'ютеризації школи, щоб хоча б частково відновити навчальний процес через природний вплив на

учнів та їхню діяльність згідно з їх віковими особливостями й потребами, а також наблизити до природи.

Тому варто не порушувати природний ритм розвитку дітей, посилити взаємозв'язок в системі "молодший школяр – навколишнє середовище". Так, доцільно збільшити кількість екскурсій з курсу "Я досліджую світ". Під час екскурсій на природу треба намагалися досягти максимальної єдності молодших школярів із довкіллям, впливаючи на їх сенсорний розвиток. Відповідно до принципу сезонності учням пропонується походити босоніж по росі, відчуті запах польових квітів, поспостерігати за танком метеликів, кружлянням листя під час листопаду тощо. Проводячи екскурсії, в жодному разі не треба обмежувати молодших школярів тільки милуванням, спогляданням, а закріплювати з ними навички екологічно доцільної поведінки, орієнтуючись на методику О. Крюкової, залежно від ситуації: розчищати джерельце, підгодовувати птахів, збирати лікарські рослини тощо. Учителям будуть також у нагоді методичні рекомендації та розробки перших уроків екологічної етики для молодших школярів (В. Борецько, Т. Мишаткіна, Л. Чумаков, А. Плешаков та ін.), які надають можливість усунути процес надмірного моралізування щодо поведінки дітей серед природи, активізують їх до свідомого вибору в тій чи іншій ситуації.

Варто зосередити увагу на проведенні екологічних дослідів з молодшими школярами за модифікованою методикою З. Запорожан ("Забруднення повітря", "Кислотний дощ", "Забруднення води" та ін.). Ці види дослідів для учнів є своєрідним ключем до розуміння явищ, що є наслідком негативного екологічного впливу на живі організми, наочно демонструють наслідки забруднення різних ланок біосфери, надають можливість зрозуміти, на що насамперед має бути спрямована діяльність різних екологічних і природоохоронних організацій, установ з метою покращення умов існування самої людини.

Оскільки молодші школярі засвоюють правила екологічно доцільної поведінки не через надмірне моралізування, а через гру відповідно до своїх вікових особливостей, може застосовуватися комплекс еколого орієнтованих ігор (змагальні, рольові й імітаційні).

В основі рольових екологічних ігор лежить процес моделювання соціального змісту екологічної діяльності. У рольових іграх створюються умови уявної ситуації, а учасники виконують обумовлені ролі, наближаючись до умов реального життя.

Так, молодші школярі можуть задовольняти свої потреби спілкування з природою в таких сюжетно-рольових іграх: "Лісові таємниці", "Дивися, Плането, ми – тут!", "Таємниці лісової стежини" та ін. Розвитку еколого-креативних можливостей учнів сприяють ігри-імпровізації ("Зберігалочка", "Бурхливе море") та екологічні казки ("Подорож краплинки", "Казка про золотого карася", "Подорож до лісової держави").

Керуючись концептуальними ідеями О. Грошовенко, І. Кушакової, Г. Тарасенко, Г. Пустовіта та ін. у процесі формування екологічних цінностей молодших школярів увагу доцільно зосередити увагу й на позакласній і позашкільній видах діяльності, які посилювали взаємодію в системі "молодший школяр – навколишнє середовище". Так, розробити й провести низку виховних годин, свят еколого орієнтованого характеру ("В гості до лісу" (1 клас), "Природа – наша Мати, треба її берегти" (2 клас), "Прилітайте вже птахи, вас чекають дітлахи!" (3 клас), "Право на життя" (3 клас), "Збережи райдугу в краплині роси!" (4 клас) та ін.).

Отже, управління педагогом активністю молодших школярів з використанням методів функціональної еколого орієнтованої оцінки поведінки передбачає низку процедур, а саме: оформлення педагогічної гіпотези щодо причин, факторів, обставин, які стимулюють прояви важкої еколого орієнтованої поведінки учня; розробка плану педагогічних дій, які спрямовані на зміну цієї активності; обговорення отриманих результатів на підставі аналізу

причин, факторів, обставин, які спровокували ту чи іншу негативну активність молодшого школяра. Таким чином, функціональна оцінка еколого орієнтованої поведінки учня та методи її вивчення є доцільним методичним інструментом, який повинні опанувати педагоги та використовувати в освітньому процесі. Щоб методи функціональної еколого орієнтованої оцінки поведінки учня спрацювали, педагогам необхідно їх засвоїти з науково-теоретичних позиції та зробити адаптацію відповідно до мети й завдань ЗЗСО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні основи формування: монографія. Суми : ВТД “Університетська книга”, 2008. 357 с.
2. Вернадский В. И. Биосфера: избранные труды по биогеохимии/вступ. ст. и прим. А. И. Перельмана. Москва: Мысль, 1967. 376 с.
3. Гільберг Т., Тарнавська С. Організація освітнього простору в 1 класі засобами інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Початкова школа*. 2018. №8. С. 36-40.
4. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/> (дата звернення: 21.07.2019).
5. Екологічна Конституція Землі. Методологічні засади/за ред. акад. НАН України, д-ра екон. наук, проф. Ю. Ю. Туниці. Львів : РВВ НЛТУ України, 2011. 440 с.
6. Інноваційний потенціал вищої педагогічної освіти : колективна монографія / Н. А. Глузман, Л. В. Коваль, М. М. Марусинець, Л. Є. Петухова ; за заг. ред. Л. В. Коваль. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. 503 с.
7. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу в 2018-2019 навчальному році. *Початкова школа*. 2018. №8. С. 1-15.

8. Крамаренко А. Біо(еко)етична діяльність учителя початкової школи: навч. посіб. Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2017. 196 с.

9. Крамаренко А. М. Методика навчання освітніх галузей "Природознавство" та "Суспільствознавство" навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів напряму підготовки 6.010102 "Початкова освіта". Видавець Ткачук О.В., 2015. 476 с.

10. Крамаренко А.М. Курс «Я досліджую світ»: теоретико-практичний аспект в контексті модернізації освіти. *Особистісно-професійний розвиток учителя Нової української школи: світові освітні практики, український контекст*: Зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конференції з міжнародною участю (м. Мелітополь, Україна, 6-8 червня 2019 року)/За заг. ред. С.М.Дубяга, І.О. Яковенко. Мелітополь: ФОП Однорог Т.Ф., 2019. С. 153-157.

11. Крамаренко А.М., Степанюк К.І. Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи : електр. навч. посіб. 3-є вид., перероб. і допов. Бердянськ, 2016. 362 с.

12. Крамаренко А.М., Степанюк К.І. Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і допов. Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2015. 352 с.

13. Крамаренко А. М. Гуманістично зорієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи: монографія. Донецьк: ТОВ "Юго-Восток, Лтд", 2008. 190 с.

14. Крамаренко А. М. Ноосферна освіта еколого орієнтованого майбутнього вчителя початкової школи: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів спеціальності 8.01010201 "Початкова освіта". Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2016. 186 с.

15. Крамаренко А. М. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: монографія. Запоріжжя: КПУ, 2014. 380 с.

16. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика. Київ: Заповіт,

1998. 688 с.

17.Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія. Івано-Франківськ : Умань : Жовтий О. О., 2012. 419 с.

18.Мелаш В. Д. Безперервна екологічна освіта: теорія і практика : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Мелітополь : ММД, 2012. 212 с.

19.Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях : коллективная монография : в 3 т./ под ред. О. А. Базалука. Киев: МФКО, 2013. Т. 3. 340 с.

20.Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 21.04.2019).

21.Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу *Початкова школа*. 2009. № 8. С. 1 – 6.

22.Савченко О.Я. Модернізація початкової освіти в контексті сучасних викликів. *Paradygmaty oswiatowe i edukacja nauczycieli*. Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN. Warszawa Krakow : Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji. PIB, 2010. С. 24-28.

23.Carr, E. (1994). Emerging themes in functional analysis of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 393–400.

24.Gresham, F. M., Watson, T. S., & Skinner, C. H. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future directions. *School Psychology Review*, 30, 156–172.

25.Haynes, S. N., & O'Brien, W. H. (1990). Functional analysis in behavior therapy. *Clinical Psychology Review*, 10, 649–668.

26.Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A.W., & Lewis-Palmer, T. (2000). Elements of behavior support plans: A technical brief. *Exceptionality*, 8(3), 205–221.

27. Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. (1990). Behavioral consultation in applied settings: An individual's guide. Plenum: New York.

28. Repp, A. C., & Singh, N. N. (1990). Perspectives on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with developmental disabilities. Sycamore, IL: Sycamore.

29. Scott, T. M., & Kamps, D. (2007). The future of functional behavior assessment in public schools: Balancing necessity and sufficiency. *Behavioral Disorders*, 32, 146–157.

30. Kramarenko A. To the problem of educational values of future professional educational institutions in the context of the New Ukrainian school. Territories' development: social, economic and humanitarian issues. 8th International Scientific Conference *Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development* (May 10-12, 2019). Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2019. 223-233.

31. Kramarenko Alla, Horbenko Olena, Syladii Ivan. *Pedagogy Students' Professional Competence Formation. Наука і освіта (Science and Education)*. 2017. №10. С. 188-193. (Emerging Sources Citation Index (ESCI) by Web of Science).

2.2 ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ (канд. пед. наук, доц. Лада ЧЕМОНИНА)

2018 рік став періодом докорінних змін у системі шкільної освіти. Його ознаменувало прийняття нового Державного стандарту початкової загальної освіти та запровадження на всеукраїнському рівні ключової реформи Міністерства освіти і науки України «Нова українська школа». Обидва документи спрямовують діяльність фахівців у галузі початкової освіти на забезпечення компетентнісного навчання сучасних учнів, у результаті якого здобувачі освіти мають набути 10 ключових компетентностей. Як справедливо

зазначили Н. Бібік, О. Савченко, Р. Шиян, усі вони є однаково важливими і взаємопов'язаними [47].

Наприклад, компетентність *спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами* визначається наявністю умінь усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів); здатністю реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час; усвідомленням ролі ефективного спілкування.

Компетентність *уміння вчитися впродовж життя* передбачає здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя [21].

Важливу роль у формуванні названих вище компетентностей відіграє учитель, який на належному рівні володіє необхідним методичним інструментарієм. Оскільки початкова школа є ланкою системи навчання і виховання, зверненою, з одного боку, до закладу дошкільної освіти, а з іншого – до основної школи [13; 14], завдання педагогічних ЗВО переважно визначаються якісною підготовкою майбутнього вчителя 1–4 класів до перспективності в роботі з учнями щодо основної школи і наступністю при переході від одного року навчання до іншого.

Проблемі безперервності у шкільному навчанні надавали важливого значення такі відомі педагоги, як Я. А. Коменський, Ф. Дистервег, І. Г. Песталоцці, К. Ушинський. І сьогодні вона є предметом досліджень психологів (Б. Ананьєв, П. Гальперін, Г. Люблінська, Н. Менчинська, Г. Орлова, Ю. Самарін, Н. Талізін та ін.), педагогів (М. Данилов, Б. Єсіпов,

В. Онищук, М. Скаткін, А. Кухта, А. Мороз, О. Савченко та ін.) і методистів (М. Вашуленко, О. Глазова, М. Львов, М. Пентилюк, Л. Сугейко, Л. Федоренко, Т. Чижова та ін.).

Для розроблення теоретичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення безперервної мовної освіти нами проаналізовано праці згаданих вище вчених. Згідно з їхніми дослідженнями для того, щоб досягти бажаних результатів під час вивчення матеріалу з української (рідної) мови, педагог має дотримуватися принципів наступності і перспективності, які реалізуються внаслідок зв'язку в роботі вчителів початкової та основної школи, достатньої підготовки учнів початкових класів, правильної організації повторення в основній школі тощо. Наступність передбачається як у змісті, структурі, обсязі матеріалу, його розміщенні, так і в організаційних формах діяльності вчителя й учнів.

Проте спостереження за організацією процесу навчання української мови в обох ланках закладу загальної середньої освіти, бесіди з учителями дали змогу зробити висновок про далеко не повну реалізацію принципів наступності і перспективності у практиці роботи, які забезпечують безперервність мовної освіти. Однією із причин цього є недостатня розробленість дидактичних засад забезпечення неперервної мовної освіти школярів на основі втілення цих принципів. Водночас удосконалення навчальної роботи ЗВО, спрямованої на підвищення якості процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до здійснення безперервної мовної освіти учнів, є актуальною педагогічною проблемою, що вимагає ґрунтовного вивчення.

Отже, вибір проблеми дослідження *«Підвищення якості процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення безперервної мовної освіти учнів»* зумовлений недостатнім рівнем розробленості теоретичного і практичного аспектів цієї проблеми у практиці організації освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Працюючи над обраною темою, ми припускали, що процес підвищення

якості щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення безперервної мовної освіти учнів буде ефективним за умов усвідомлення студентами взаємозв'язку в завданнях і змісті програмового матеріалу (поступове розширення, ускладнення і поглиблення тих компетентностей, які сформовані на попередньому етапі, перспективна спрямованість на вимоги систематичного навчання в ЗЗСО) з української мови; готовності майбутніх фахівців здійснювати єдиний методичний підхід до навчання в усіх ланках закладу загальної середньої освіти.

2.2.1 Теоретичні засади реалізації наступності і перспективності у навчанні української мови в 1–4 класах

Запровадження нового Державного стандарту початкової освіти у практику роботи сучасних ЗЗСО вимагає пошуку нових підходів до вирішення проблеми безперервності мовної освіти в Україні. Поняття «безперервна освіта» можна тлумачити як з позицій становлення особистості, освітнього процесу, так і організаційних структур. У першому випадку йдеться про безперервність як факт постійного навчання людини (без перерв чи з відносно нетривалими перервами) в освітніх закладах або шляхом самоосвіти. У другому випадку безперервність слід розуміти як зв'язок закладів освіти, що створює простір освітніх послуг, спадкоємність програм, орієнтованих на задоволення освітніх потреб населення [12, с. 25].

Оскільки методологічною основою лінгводидактичної теорії впровадження принципів наступності та перспективності у процес навчання є філософське положення про наступність (спадкоємність) як зв'язок між різними етапами або ступенями розвитку, сутність якого полягає у збереженні елементів цілого чи окремих сторін його організації при переході від одного етапу до іншого і взагалі при будь-яких якісних змінах [72, с. 413], з'ясуємо погляди дослідників, особливості трактування ними цього поняття.

Розгорнутий теоретичний аналіз поняття спадкоємності у зв'язку з діалектичною концепцією розвитку вперше здійснив Гегель. Він розглядав наступність як одну із рис діалектично зрозумілого заперечення, яке передбачає не тільки ліквідацію старого, а й збереження і подальший розвиток раціонального та прогресивного, що було досягнуто на попередніх етапах, без чого неможливий рух уперед ані в бутті, ані в пізнанні [71, с. 360].

Ідеї Гегеля знайшли розвиток у працях сучасних філософів, які вважають, що спадкоємність має загальний характер (З. Мукашев, Ф. Константинов) і є однією з основних рис закону заперечення заперечення (І. Фролов, В. Шинкарук). На думку вищеназваних дослідників, сутність діалектичного заперечення полягає в тому, що воно виконує роль як моменту знищення старого, так і роль моменту зв'язку нового з усім тим позитивним, що було створено за старих форм розвитку, а, отже, – в ролі моменту спадкоємності в розвитку. Разом із тим воно передбачає не механічне повторення старого в новому, а утримання вже відомого в критично переробленому вигляді [71, с. 120].

Велике значення закону заперечення заперечення полягає в тому, що він зобов'язує розглядати явища, які пізнаються, в їхньому поступальному, прогресивному розвитку, дозволяє в кожному конкретному випадку розкривати органічний зв'язок нового зі старим (оскільки нове може виникнути й розвиватися тільки на базі старого), тобто вказує на необхідність наступності між новим і старим як у пізнанні, так і в практичній діяльності [73]. Це положення дозволяє нам погодитися з думкою З. Мукашева, що спадкоємність фактично виступає необхідною умовою взаємозв'язку між різними стадіями розвитку [45, с. 36].

З. Баллер визначає два боки спадкоємності – змістовий і процесуальний. Змістовий бік спадкоємності зумовлюється сутністю матеріального та духовного спадку, що передається. Його специфіка, на думку дослідника, залежить від змісту процесу розвитку, від сторін, що беруть у ньому участь, та

складається зі створення проекту (моделі) досвіду, що передається. Процесуальний бік передбачає раціональну організацію виконання цього проекту. Матеріальним підґрунтям забезпечення спадкоємності є практична діяльність, успіх якої гарантує використання накопиченого людством досвіду та систематичне приведення своїх знань і вмінь у відповідність із новим досвідом [4, с. 137].

Матеріалістична діалектика вивчає процеси поступового розвитку у природі, суспільстві та мисленні. Уже власне генезис форм руху матерії свідчить, що кожна його вища форма, яка пов'язана через наступність із нижчими, не відміняє їх, а включає та підпорядковує собі, підносячи таким чином розвиток на якісно новий ступінь. Прогресивний розвиток, який виявляється в запереченні раніше набутого, завжди відбувається з утриманням позитивного, що було досягнуто на попередньому етапі розвитку. Отже, наступність виражається у виявленні суттєвого, його наслідуванні та збереженні на новому етапі розвитку і визначає його прогресивну спрямованість [72, с. 360]. Вона є тим стрижнем, на якому ґрунтується неперервність існування і розвитку всього матеріального світу. Правильне розуміння філософської сутності цього поняття має велике значення для аналізу закономірностей розвитку як суспільства взагалі, так і особистості зокрема, і є фундаментальною основою розгляду проблеми наступності в різних науках.

Для нашого дослідження першорядного значення набуває аналіз поглядів науковців – психологів і педагогів – на роль наступності і перспективності в організації освітнього процесу. З точки зору сучасної психології розвиток особистості полягає в якісній зміні її діяльності [6, с. 127], що може відбуватися за умови поступового ускладнення цілей, завдань, предметних дій, операційної та мотиваційної сторін діяльності, а також за рахунок зміни самої позиції людини, яка, нагромаджуючи досвід, стає більш активною і самостійною [62, с. 37]. Отже, порційність викладання матеріалу, наявність зразків і шаблонів дій унеможлиблюють зв'язок засвоєних знань із новими. Здійснити вищеназвані

зміни в потрібному напрямі можливо через управління процесом розвитку, що зумовлює цілеспрямоване формування особистості.

У середині XX століття вченими-психологами було здійснено низку вдалих спроб дослідити проблеми пам'яті, мислення, уваги. Науковці Д. Богоявленський, П. Гальперін, Н. Менчинська, Н. Тализіна та ін. у своїх працях розкрили роль взаємозв'язку старих і нових знань для розвитку пам'яті учнів і стимуляції їх розумової діяльності. Рівень успішності, а, отже, і розвитку особистості школяра, вважають дослідники, залежить від того, як у процесі навчання співвідносяться новий матеріал і знання, вже засвоєні дитиною. Ми згодні з думкою вчених, що опора на раніше вивчене допомагає здобувачам освіти активно сприймати нове, робить його зрозумілішим і цікавішим [6, с. 20]. Тому важливим моментом у діяльності педагога є доступність у викладанні, основними ознаками якої є спрощеність, нормалізованість і розподіленість навчального матеріалу [31]. Якщо спрощеність характеризується виділенням найбільш значущих, суттєвих компонентів наукової теорії та психологічно обґрунтованих форм подання знань (спрощення визначень, пропуски складних обґрунтувань тощо), нормалізованість – загальнообов'язковими нормами і правилами, сформульованими досить прозоро і зручних для запам'ятовування, то суть розподіленості навчального матеріалу полягає в його розташуванні за роками навчання відповідно до завдань навчального процесу та вікових можливостей школярів [31, с. 14–15].

Результати досліджень Д. Богоявленського, Н. Менчинської та інших учених дали поштовх для психологічного обґрунтування проблеми організації освітнього процесу закладу загальної середньої освіти на основі наступності. Вагомий внесок у її розв'язання зробили Б. Ананьєв, П. Гальперін, Г. Люблінська, Н. Менчинська, Г. Орлова, Ю. Самарін, Н. Тализіна та ін. На думку дослідників (Б. Ананьєв, Г. Люблінська), наступність – важлива умова розвитку знань учнів у процесі навчання. Учені дійшли висновку, що школярі

запам'ятовують нове краще, якщо його засвоєння проходить у суворій послідовності та системі. Отже, матеріал, який зберігається в пам'яті дітей, має становити «... не розрізнені відомості, а певну систему, окремі частини якої внутрішньо пов'язані між собою» [26, с. 114]. У цьому випадку використання раніше набутих знань допомагає здобувачам освіти сприймати невідоме, осмислювати його [9; 29; 30; 36; 46].

Аналіз праць психологів дозволяє зробити висновок, що подання вчителем навчального матеріалу має бути послідовним, сприяти розвитку здібностей учнів мислити, стимулюванню їхньої розумової діяльності та забезпечувати наступність у засвоєнні наукових знань. Цілком слушною є думка Г. Люблінської. За нею, наступність визначає, що саме і в якій послідовності мають вивчати школярі. Цей принцип передбачає врахування й оптимальне використання можливостей особистості, що зумовлюються її віковими особливостями та закономірностями вищої нервової діяльності людини [26; 48].

Учені П. Гальперін і Н. Тализіна вбачають суть спадкоємності в поетапності здобуття особистістю знань, умінь і навичок. Такий погляд на явище наступності знайшов відбиття в теорії поетапного формування розумових дій. Згідно з нею засвоїти знання учень може тільки у процесі діяльності, у результаті й за умови виконання ним системи дій.

Отже, можна стверджувати, що теорія поетапного формування розумових дій є психологічним підґрунтям забезпечення наступності і перспективності в навчанні української мови в початковій школі.

Досягнення в галузі дитячої психології змінили уявлення про можливості розвитку дітей у процесі навчання. Дослідження Л.Виготського, П. Гальперіна, А. Леонтьєва, Н. Тализіної та ін. дозволили зробити висновок про те, що необхідно орієнтувати процес навчання не на наявний рівень розумового розвитку, а на той, що формується. Сьогодні згідно зі словником-довідником учені-психологи визначають наступність як один із найголовніших психолого-педагогічних принципів, який передбачає встановлення

взаємозв'язків між освітніми ланками за такими напрямками:

- ✓ психофізичний розвиток здобувачів освіти;
- ✓ завдання формування особистості;
- ✓ зміст освіти;
- ✓ методи навчання і виховання [31, с. 55].

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що пошуками шляхів розв'язання проблеми наступності та перспективності займалися педагоги, результати досліджень яких є стрижнем сучасної педагогічної науки (Я. А. Коменський, І. Г. Песталоцці, І. Ф. Гербарт, Ф. А. В. Дистервег, К. Ушинський, М. Корф та ін.).

Так, у працях Я. А. Коменського знаходимо обґрунтування основних принципів навчання, у тому числі і принципу поступовості. Видатний чеський педагог указував на необхідність того, щоб «... наступне завжди ґрунтувалося на попередньому, попереднє закріплювалося наступним» [70, с. 601]. Я. А. Коменський стверджував, що навчання буде проходити легко, якщо вести його від загального до більш конкретного. Процес навчання, за ним, є суцільним шляхом пізнання і поступового розвитку знань учнів. Цінною є думка педагога про те, що суму знань, яку має опанувати школяр, необхідно розподілити між класами таким чином, «щоб попереднє завжди відкривало дорогу наступному й освітлювало йому шлях» [32, с. 256].

Значну увагу ролі наступності в навчанні дітей приділяв І. Г. Песталоцці. В основу своєї теорії елементарної освіти педагог поклав ідею розвивальних цілей і завдань виховання. На його думку, розвиток дитини має починатися з найпростіших елементів і просуватися до складних [49, с. 300]. Педагоги минулого (І. Ф. Гербарт, Ф. А. В. Дистервег, Я. А. Коменський, І. Г. Песталоцці) вважали, що цьому сприяє неперервне і ґрунтовне навчання, яке передбачає розподіл знань у такій послідовності, щоб кожне наступне поняття включало в себе додаток до вже засвоєних складових, тобто взаємозв'язок навчального матеріалу з наявними уявленнями учнів. Такий

підхід, на їх думку, забезпечує повне оволодіння школярами тими чи іншими темами, розділами [22; 35; 48; 49].

Ідеї Я. А. Коменського знайшли відбиття і в педагогічній концепції К. Ушинського, який зазначив, що встановлення зв'язків між новими і старими знаннями сприяє підвищенню ефективності процесу навчання. Нехтування цим законом він вважав великою педагогічною помилкою, оскільки, на думку педагога, «... чимало пояснень і ... чітких ... понять, засвоєних раніше, зникають із пам'яті дітей тому тільки, що до них не доводилось звертатися» [69, с. 18].

За М. Корфом, активним пропагандистом ідей Я.А. Коменського і К. Ушинського, навчальний матеріал необхідно розташовувати послідовно. Такий підхід значно полегшує навчання і цілком узгоджується з природним розвитком людини, що сприяє реалізації одного з основних дидактичних правил: у процесі навчання йти вперед, спираючись на досягнуте [35].

Отже, можемо констатувати, що наступність педагогами минулого розглядалась як важливий дидактичний принцип розвивального навчання. Водночас докладного вивчення шляхів упровадження цього дидактичного принципу не було здійснено.

Утвердження єдиної школи в Україні на початку ХХ століття стало прогресивним кроком у становленні неперервної системи освіти. За прийнятим у 1918 р. документом «Основні принципи єдиної трудової школи» всі освітні ланки (від ЗДО до ЗВО) мали бути «... одними безперервними сходами» [69, с. 71].

На початку 1922 р. було складено гнучку шкільну систему із трьох концентрів: початкова (4 роки навчання), основна семирічна і старша ланка загальноосвітньої школи. Позитивним у такій структурі було те, що кожен щабель являв собою нову сходинку в системі загальної освіти, а також слугував базою для професійно-технічної освіти. Такий підхід дозволяв концептуально пов'язати всі освітні ланки, забезпечити узгодженість навчальних планів і програм, а, отже, – наступність в організації освітнього процесу.

У працях педагогів-дослідників становлення українського шкільництва на початку XX століття наступність розглядається як важлива умова організації навчального процесу (С. Русова) і життєдіяльності колективу (А. Макаренко). Так, на думку С. Русової, здобувачів освіти необхідно «дуже поступово переводити» від відомого до невідомого [50, с. 202]. За нею, в пам'яті учня необхідно постійно поновлювати вивчене. Це дозволяє школяреві перевірити, що в його знаннях було помилковим, уточнити занадто поспішні висновки.

У середині XX століття термін *наступність* знаходить широке застосування в педагогічній літературі. Так, у цей період навколо принципів навчання, у тому числі і суті наступності, ученими-педагогами було розпочато дискусію. Вона стала поштовхом для вивчення ролі наступності в організації процесу навчання. Результати досліджень, що проводилися із цієї проблеми, дозволили професору Ш. Ганеліну дати наукове обґрунтування цьому принципу та визначити його місце в навчально-виховному процесі. Так, науковець назвав наступність дидактичним принципом, що сприяє взаємодії старих і нових знань, передбачає опору на раніше вивчене, використання і подальший розвиток знань, умінь і навичок, тобто забезпечує цілісність і системність компетентностей [54, с. 18].

На думку педагогів М. Данилова і Б. Єсипова, наступність є дидактичним принципом, дидактичною вимогою в навчанні, оскільки будь-яке «... нове досягнення в засвоєнні знань і розвитку здібностей завжди підготовлене попереднім етапом навчання» [20, с. 54]. Отже, суть наступності полягає в установленні правильного співвідношення між частинами навчального предмета на різних етапах його вивчення. Цей фактор є визначальним для дотримання наступності в побудові навчального предмета: поняття і факти, які складають його зміст, розташовуються послідовно. Такий підхід забезпечує поступове розгортання змісту матеріалу, який вивчається, причому нові відомості, що подаються учням, органічно пов'язані з тими, що засвоювали школярі на попередньому етапі [49, с. 486].

Водночас аналіз педагогічної літератури дозволив констатувати, що впродовж майже трьох десятиліть науковці не приділяли достатньої уваги цьому принципу. Більшість дослідників (М. Скаткін, І. Харламов, В. Онищук та ін.) не виділили наступність як окремий дидактичний принцип, а включили (явно чи опосередковано) у низку принципів, а саме: систематичності та послідовності, доступності та міцності знань.

Так, систематичність навчання передбачає засвоєння учнями понять і розділів у їх логічному зв'язку та наступності. Для реалізації цього принципу необхідно наукові знання подавати в системі. На думку В. Сухомлинського, це можливо за умов:

- ✓ продуманої підготовки дітей до сприйняття і засвоєння знань;
- ✓ уміння педагога під час викладання нового матеріалу спиратися на ті знання, що здобувачі освіти вже мають, розвивати їх і вдосконалювати [63].

Принцип доступності спрямовано на орієнтацію навчання на той рівень розумового розвитку дітей, який уже наявний, опору при навчанні на старі знання. Отже, одним із шляхів забезпечення доступності знань є викладання з урахуванням наступності, відповідності нових знань віковим можливостям учнів.

Необхідною умовою довгочасності знань учені вважають додержання принципу міцності, який, у свою чергу, є основою здійснення наступності в навчанні. Головним фактором забезпечення міцності знань дидакти називають постійне повторення вже вивчених фактів і відтворення набутих раніше навичок. Але практика навчання показала, що повторення як точна репродукція наявних знань і навичок з метою збереження їх на належному рівні не є досить ефективним. Повторення, безумовно, необхідне для дотримання наступності, але воно має бути таким, щоб забезпечувати постійний розвиток системи понять.

У зв'язку з прийняттям на початку 90-х рр. XX століття Закону України

«Про освіту» та Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ ст.), які вимагають забезпечення неперервної освіти, проблема наступності та перспективності знову стає актуальною. У цей період ідеї М. Данилова, Б. Єсипова, В. Онищука, М. Скаткіна, І. Харламова продовжують розвивати у своїх працях такі вчені, як В. Бондар, Н. Мойсеюк, М. Фіцула, В. Ягупов та ін.

Пошук нових підходів до розв'язання питання організації освіти в Україні зумовив удосконалення системи принципів навчання. Так, А. Кухта й А. Мороз, погляди яких є актуальними для нашого дослідження, вважають наступність дидактичним принципом, що:

- забезпечує таку систему освітньої роботи, коли на кожному наступному етапі продовжується закріплення та поглиблення тих знань, умінь і навичок, які складали зміст навчальної діяльності на попередньому, узгодженість і зв'язок усіх ланок освітньої роботи, реалізацію зв'язків між компонентами навчально-виховного процесу;

- вимагає формування в учнів знань, умінь і навичок у певному порядку з тим, щоб кожний елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншими, а наступне спиралося на попереднє та готувало школярів до засвоєння нового [33].

Такої ж думки дотримується О. Савченко. За нею, принцип наступності і перспективності потребує якнайточнішого врахування вихідного рівня готовності дітей не лише «на стиках» освітніх ланок, а й у межах кожного етапу. Здійснення цього принципу, зазначає вона, потребує координації зусиль педагогів у вивченні особистості дітей, забезпечення плавного переходу до навчальної діяльності [56, с. 86].

За «Українським педагогічним словником» наступність передбачає послідовність і систематичність у розташуванні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів освітньої роботи [67].

Аналіз літератури [1; 2; 3; 4; 6; 8; 9; 15; 18; 19; 22; 26; 27; 31; 32; 44; 47; 52; 54; 62; 68] дозволяє визначити такі ознаки наступності, як цілісність і

поступовість. Перша з них забезпечує як взаємозв'язок усіх ланок системи неперервної освіти, поєднання всіх компонентів і елементів наступності в навчанні, так і співвіднесення цілей навчання та його кінцевих результатів, зіставлення не лише найближчих, а й віддалених один від одного етапів. Друга ознака (поступовість) являє собою закономірний перехід від старого до нового, від простого до складного. Наступність вимагає, щоб етапи процесу навчання відбувалися один за одним. Намагання «перескочити» через ті або інші етапи чи ігнорування їх призводить до невдачі, тому що це суперечить самій логіці розвитку.

Водночас поступове і планомірне підвищення рівня навчальних досягнень учнів можливе тільки за умови додержання і принципу наступності, і принципу перспективності, оскільки необхідно не лише закріплювати набуте, але й визначати перспективу розвитку.

Перспективність – це, по суті, продовження наступності, інший бік безперервності освіти. Цей принцип, як і наступність, сприяє системності, науковості, послідовності, а отже і міцності знань, умінь і навичок школярів і полягає у визначенні пріоритетних напрямів у їхньому розвитку. За такого підходу кожний етап у навчанні вносить нові знання, нові утруднення, яких не було раніше, збагачує розвиток і навчання. Він має бути складнішим за попередній (інакше учням буде нецікаво), але водночас посильним для школярів, тобто таким, що поступово ускладнюється.

Наступність і перспективність є стратегічними напрямками у здійсненні розвивального навчання. Встановлено, що навчання сприяє розвитку учнів за умов:

- орієнтації змісту навчання на оптимальну реалізацію навчальних можливостей школярів;
- побудови учіння як розв'язання системи навчальних завдань, що поступово ускладнюються.

Тобто повноцінне засвоєння матеріалу (а, отже, і розвиток учнів) можливе

за умови перенесення засвоєного в нову навчальну ситуацію.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що в працях науковців розв'язанню проблеми наступності і перспективності навчання приділялося достатньо уваги.

Для нашого дослідження найбільш значущим є теоретичне положення про те, що наступність і перспективність – змістовий двосторонній зв'язок, який передбачає, з одного боку, врахування в освітньому процесі початкової школи тих вимог, що ставитимуться до дітей на наступному щаблі навчання з метою досягнення ними необхідного рівня розвитку, а з іншого – опору педагога на досягнутий школярами рівень розвитку. Реалізація цих принципів відіграє важливу роль у забезпеченні розвивальної спрямованості навчання, оскільки наступність створює умови для здійснення єдиної динамічної, перспективної системи навчання і виховання, що сприяє послідовності і систематичності в розподілі та вивченні програмового матеріалу, а, отже, – постійному поступово-висхідному розвитку особистості та створенню системи безперервної освіти.

Вихідним для нас є визначення названої вище дефініції, пропоноване О. Савченко, яка зазначає, що безперервна освіта – це різні ступені й форми здобуття й удосконалення загальноосвітньої і професійної підготовки, до якої входять підсистеми дошкільних установ, освітніх закладів неповної і повної середньої освіти, вищі заклади освіти I–IV рівнів акредитації, різні форми підвищення освіти дорослих [56, с. 349]. Нам імponує думка вченої, що система безперервної освіти функціонує на засадах наступності і прогнозування розвитку потреб суспільства.

Вітчизняними та зарубіжними дидактами визначено шляхи здійснення безперервної освіти, а саме:

- знання вчителями початкової школи програмових вимог і методів роботи в основній ланці;

- удосконалення навчальних планів, програм і підручників, зокрема щодо забезпечення поступового зростання навантаження учнів і ускладнення їхньої роботи;

- викладання навчального матеріалу з урахуванням наступності та вікових особливостей здобувачів освіти.

Загальновідомо, що процес навчання мови має такі етапи: заклад дошкільної освіти, початкова й основна школа. Тому успішне засвоєння дітьми української мови залежить від того, наскільки в ході навчання враховується внутрішній зв'язок між цими етапами. Аналіз лінгводидактичної літератури свідчить, що проблема наступності в мовній освіті є актуальною вже не одне століття.

Так, головною умовою успішного засвоєння школярами рідної мови, на думку І. Срезневського, є закон поступового розвитку, який має таке формулювання: «Як і в природному розвитку, в розвитку дитини все здійснюється поступово, такого ж закону потрібно дотримуватись і в заняттях із дитиною рідною мовою» [60 с. 119]. Отже, при викладанні лінгвістичного матеріалу вчитель має дотримуватись певного порядку, що дозволить педагогу постійно повідомляти учням нові знання як додаток до вже набутих. Ф.Буслаєв рекомендував учителям рідної мови «йти вперед якомога обережніше: не починати нового доти, доки учні не закріпляться в показаному» [10, с. 123].

На думку К. Ушинського, «... кожний слід, уже набутий, полегшує набуття нового» [69]. У результаті такого підходу до навчання мови знання стають основою для сприймання нового матеріалу.

Ідеї К. Ушинського знайшли подальший розвиток у працях багатьох відомих учених-лінгводидактів ХХ століття. Наприклад, О. Текучов слушно зазначав, що вивчення нового матеріалу має відбуватись у взаємозв'язку з попередніми темами, шляхом поступового розширення та поглиблення наявних у дітей знань [64]. Він розглядав наступність в опрацюванні лінгвістичного матеріалу як один із шляхів здійснення мовної освіти здобувачів освіти. Проте

вчений не приділив належної уваги проблемі перспективності в навчанні мови.

Український педагог був переконаний, що систематичність і послідовність у вивченні мови вимагають того, щоб при поясненні нового матеріалу спиратися на раніше засвоєне, у результаті чого учні одержують не ізольовані, а синтезовані, об'єднані змістовими зв'язками знання. Водночас встановлення асоціацій між уже відомим і новим матеріалом, систематичне і правильно організоване повторення забезпечують міцність засвоєння знань з мови [64].

Значну увагу ролі наступності у шкільному навчанні мови приділяв український мовознавець і педагог А. Медушевський. За ним, «... будь-який з уроків є ланкою... в системі...» і повинен мати органічний зв'язок із попередніми. Означений підхід вимагає добору для кожного уроку такого ілюстративного матеріалу, який сприяв би систематизації знань школярів [40, с. 184]. Додержання наступності між класами, на думку вченого, з одного боку, полегшує вивчення мови, «... бо учитель може і повинен спиратись на засвоєне учнями, а не починати виклад матеріалу так, ніби учні з ним зустрічаються вперше...» [там же, с. 182]. З іншого боку, неперервність навчання мови утруднює діяльність педагога «... тому, що учням здається, ніби вони все це вже знають» [40, с. 182].

У 60-х рр. минулого століття з'являється низка наукових публікацій, присвячених проблемі ефективного застосування у процесі викладання мови загальнодидактичних принципів наступності і перспективності. Так, наприклад, російські дослідники Г. Блинова та Н. Бублєєва [54] стверджують, що всі розділи науки про мову мають вивчатись у взаємозв'язку. На кожному етапі навчання є певне коло знань, що готує учнів до подальшого засвоєння нового. Ми згодні з Н. Єфимовою, яка зазначає, що матеріал до уроку має добиратися вчителем таким чином, щоб школярі засвоїли не тільки нову тему, а й відчували перспективу подальшого вивчення предмета. Такий підхід, на думку методиста, дозволяє педагогу здійснити наступність і перспективність в опрацюванні шкільного курсу мови й організувати систематичне повторення здобувачами

освіти засвоєних відомостей.

Отже, забезпечити цілісне уявлення молодших школярів про виучувані мовні явища можливо за умови наповнення змісту навчального матеріалу фактами, які сприяють систематизації знань дітей. Такий підхід, вважають учені, допомагає учням краще засвоїти новий матеріал, поглиблює та уточнює раніше засвоєне, дозволяє використовувати знання в нових умовах, розвиває їхню логічну пам'ять і розумові здібності (уміння порівнювати, зіставляти мовні факти, узагальнювати). Тому, як зазначають методисти, дуже важливо формувати у здобувачів освіти лінгвістичні поняття з урахуванням принципів наступності і перспективності [54].

Л. Федоренко, виділяючи наступність як один із принципів викладання шкільного курсу мови, трактує його як правило, що забороняє знижувати вимоги до учнів на попередніх етапах навчання. Науковець визначає суть принципу наступності як заміну у свідомості дитини молодшого шкільного віку неповної системи знань більш повною, розвиток у часі системи його знань і вмінь [70].

Отже, головною умовою успішного засвоєння здобувачами освіти мови, на думку дослідників (Ф. Буслаєва, В. Масальського, А. Медушевського, К. Ушинського, О. Текучова, Л. Федоренко та ін.), є поступове опанування навчального матеріалу, тобто вивчення нових відомостей у такій послідовності: від конкретного до абстрактного, від відомого до невідомого, від часткового до загального. Учені-лінгводидакти вказують на важливість концентричності в побудові системи навчання мови та взаємозв'язку між усіма розділами лінгвістики.

Реформування системи освіти в Україні в кінці XX – початку XXI століття зумовило вдосконалення процесу навчання української мови. Одним із основних кроків у цьому напрямку, на думку вчених (М. Вашуленко, О. Горошкіна, М. Пентиліук, К. Плиско та ін.), є втілення ідеї про безперервну мовну освіту, що неможливе без реалізації наступності і перспективності. Так,

М. Вашуленко стверджує, що наступність потребує особливої уваги на сучасному етапі, коли відбувається перебудова й удосконалення змісту загальної шкільної освіти. Дотримання цього принципу передбачає перенесення здобутих знань на суміжні галузі, використання їх у нових умовах і зв'язках, а також постановку перед учнями посильних вимог на кожному етапі навчання [12, с. 19]. Погляди М. Вашуленка поділяють учені-методисти А. Богущ, О. Глазова, О. Горошкіна, С. Караман, А. Ляшкевич, М. Марун, М. Пентилюк, К. Плиско та ін. Вони вважають, що наступність у навчанні мови полягає в послідовності, систематичності розподілу матеріалу, в опорі на вивчене і досягнутий учнями рівень мовного розвитку, в узгодженості ступенів та етапів навчально-виховної роботи [5; 7; 16; 28; 38; 39; 42; 51; 52; 57]. Такий підхід, зауважують лінгводидакти, передбачає взаємодію старих і нових знань, а, отже, сприяє утворенню системи міцних знань, умінь і навичок.

Тож практично наступність виражається в тому, що вивчення систематичного курсу мови відбувається на основі знань, засвоєних дітьми на попередніх етапах навчання. Додержання цього важливого принципу спрямовує увагу вчителя на врахування логіки предмета і його окремих розділів, на своєчасне підвищення вимог до учнів. Наступність у навчанні мови реалізується через опору на вже відомий школярам матеріал. Такий підхід передбачає поступове розширення набутих дітьми здобувачами освіти знань, умінь і навичок та їх співвіднесення з набутим колом знань.

Як справедливо вважають сучасні дослідники, наступність тісно пов'язана з перспективністю навчання. Так, на думку М. Вашуленка, цей принцип передбачає встановлення зв'язку між матеріалом, що вивчається, і наступними темами, намічає перспективні лінії формування мовних знань і мовленнєвих умінь [12]. М. Львов і К. Плиско визначають перспективність як елемент систематичності навчання, що готує учнів до засвоєння матеріалу, який буде вивчатися пізніше. Лінгводидакти зауважують, що цей принцип здійснюється шляхом пропедевтичного ознайомлення дітей з основами наступних розділів,

тем [37; 43; 51]. К. Плиско слушно наголошує на доцільності перспективного вивчення мовного матеріалу, оскільки воно полегшує сприймання складних тем і вивільняє час для повторення пройденого. Проте, на думку методиста, це можливо, якщо новий матеріал тісно пов'язаний із наступним [51, с. 40].

Отже, не можна не погодитись із К. Плиско, що наступність і перспективність покликані забезпечити раціональне використання раніше набутих знань, умінь і навичок учнів при вивченні нового мовного матеріалу та підготувати їх до свідомого сприймання наступних тем. Вищезазначені принципи повністю відповідають загальнодидактичним положенням про необхідність опори наступного на попереднє, а також про обов'язкове врахування логіки виучуваного предмета [11, с. 39].

Ми підтримуємо думку М. Пентилюк, що згідно зі світовими тенденціями розвитку освіти політика нашої держави спрямована на неперервність освіти, зокрема мовної. Під безперервністю методист розуміє спадкоємність у роботі ланок закладу загальної середньої освіти, яка реалізується через координацію освітньої діяльності на різних етапах навчання, створення інтегрованих навчальних програм тощо [59, с. 93]. Забезпеченню неперервної мовної освіти сприяє й упровадження єдиної системи оцінювання знань, умінь і навичок школярів (М. Львов). Позитивним на сучасному етапі розвитку лінгводидактики є той факт, що така система існує. Загальновідомо, що з метою забезпечення об'єктивного оцінювання рівня навчальних досягнень учнів у ЗЗСО України використовують дванадцятибальну шкалу. Визначаючи рівні успішності дітей, учителі мають звертати увагу на:

- ✓ відповідь школяра (елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча);
- ✓ якість знань (правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, міцність);
- ✓ ступінь сформованості предметних умінь і навичок;

✓ рівень оволодіння розумовими операціями (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо);

✓ самостійність оцінних суджень тощо [58].

Спираючись на подані орієнтири, методисти (М. Вашуленко, С. Караман, М. Пентилюк та ін.) визначають чотири рівні навчальних досягнень школярів:

❖ високий (знання школяра є глибокими, міцними, узагальненими, системними; він уміє застосовувати знання творчо, а способи діяльності – у нових ситуаціях; самостійні роботи виконує під опосередкованим керівництвом, володіє вміннями самостійно вирішувати проблеми за аналогією);

❖ достатній (здобувач освіти знає істотні ознаки понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, самостійно засвоює знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями, вміє робити висновки, виправляти допущені помилки; володіє вміннями на рівні застосування способу діяльності за аналогією; самостійні роботи виконує з незначною допомогою вчителя; володіє вміннями виконувати окремі етапи вирішення проблеми і застосовує їх у співробітництві з учителем);

❖ середній (дитина відтворює основний навчальний матеріал, здатна виконувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності; володіє вміннями на рівні виконання способів діяльності за зразком у подібній ситуації, самостійну роботу виконує зі значною допомогою);

❖ початковий (відповідь учня при відтворенні навчального матеріалу характеризується елементарністю, фрагментарністю, зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення; школяр виконує самостійну роботу під безпосереднім керівництвом учителя, але допомогу не може сприйняти відразу, а потребує детального кількаразового її пояснення).

Зазначеним рівням відповідають критерії оцінювання здобувачів освіти за 12-бальною шкалою, які є єдиними для школярів 3–11 класів (досягнення учнів

1 і 2 класів оцінюються вербально).

Ідеї вітчизняних лінгводидактів набули подальшого розвитку в дисертаційних дослідженнях, присвячених пошуку шляхів створення системи безперервного навчання мови (О. Глазова, А. Ляшкевич, Л. Сугейко та ін.). Зокрема науковці розв'язували проблеми реалізації наступності і перспективності у формуванні текстотворчих (О. Глазова) і стилістичних умінь (Л. Сугейко) школярів, а також в оволодінні учнями початкової та основної школи діалогічним мовленням (А. Ляшкевич). Дослідники дійшли таких висновків:

- наступність і перспективність є важливими загальнодидактичними принципами, які забезпечують неперервність у шкільному курсі української мови;
- дотримання вищеназваних принципів сприяє розширенню й поглибленню знань, умінь і навичок учнів;
- упровадження наступності і перспективності у процес навчання української мови є важливим чинником піднесення мовленнєвої культури школярів, вироблення в них умінь користуватися мовними засобами в різних сферах спілкування.

Не можна не погодитись із твердженням К. Плиско, що і всі розділи шкільного курсу української мови мають значні можливості для реалізації принципів наступності і перспективності [51, с. 41]. Про це свідчить також аналіз методичної літератури з проблеми їх опрацювання в закладі загальної середньої освіти (М. Баранов, М. Вашуленко, А. Медушевський, О. Мельничайко, В. Мельничайко, М. Плющ, Т. Потоцька, Т. Рамзаєва, І. Хом'як, С. Яворська та ін.).

Аналіз праць учених-лінгводидактів свідчить, що в середині 80-х років минулого століття однією зі складових комунікативної компетентності учнів було проголошено їхню стилістичну вправність. Ця вимога знайшла відбиття в ідеї вивчати мовні одиниці на функціонально-стилістичній і комунікативно-

діяльнісній основі. Шляхи реалізації названих підходів досліджувалися В. Бадер, Л. Варзацькою, М. Вашуленком, В. Мельничайком, М. Пентилюк та іншими. Так, на думку вчених, функціонально-стилістичний підхід до опрацювання мовних явищ передбачає засвоєння їх виражальних можливостей і особливостей функціонування. Суть комунікативної спрямованості мовної освіти школярів полягає у навчанні підростаючого покоління розв'язувати комунікативні завдання, що сприяє оволодінню високим рівнем спілкування українською мовою [41; 74]. Зазначені підходи зумовлюють дотримання принципу цілісного вивчення мови і мовлення [23; 41; 65].

Аналіз психолого-педагогічної та лінгводидактичної літератури дозволяє стверджувати, що основною умовою реалізації єдиної системи навчання, яка забезпечує поступовий розвиток особистості, є наступність. Цей принцип передбачає врахування можливостей учнів, що визначаються їхніми віковими особливостями, й оптимальне використання цих можливостей, тобто вимагає послідовності та систематичності в розподілі і вивченні матеріалу, закономірного переходу від простого до складного.

Для наступності є характерною перспективність, оскільки передбачає як урахування в навчально-виховному процесі початкової школи тих вимог, що ставитимуться до дітей на наступному щаблі навчання з метою досягнення ними необхідного рівня розвитку, так і опору педагога на досягнутий здобувачами освіти рівень розвитку. Отже, можемо стверджувати, що названі принципи зумовлюють перенесення набутого в нову навчальну ситуацію, тобто сприяють повноцінному засвоєнню матеріалу.

Усе зазначене вище дає підстави стверджувати, що реалізації наступності і перспективності під час опрацювання лінгвістичного матеріалу в початковій школі сприяють такі фактори:

- систематичність і послідовність викладання відомостей з опорою на вивчене;
- організація пропедевтичного вивчення матеріалу;

- функціонально-стилістичний і комунікативно-діяльнісний підходи до опрацювання мовних явищ;
- єдиний підхід до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів.

2.2.2 Зміст і структура готовності майбутніх учителів початкової школи до здійснення безперервної мовної освіти молодших школярів

Логіка започаткованого дослідження вимагає визначення сутності такого базового поняття як «готовність майбутнього вчителя початкової школи до здійснення безперервної мовної освіти учнів».

Готовність майбутнього вчителя початкової школи до здійснення безперервної мовної освіти учнів будемо розглядати в контексті більш широкої категорії «готовність особистості до професійної діяльності» (професійна готовність), яка виступає об'єктом постійної уваги діячів психолого-педагогічної науки. У психології ця дефініція визначається так:

- стійка характеристика особистості, яка є результатом підготовленості до діяльності (М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Крутецький та інші);
- психічний стан (М. Левітов, Б. Ломов та інші);
- цілісний функціональний стан психіки (Б. Ананьєв, К. Платонов, Д. Узнадзе та інші).

Поняття «готовність» до виконання будь-якої діяльності, незважаючи на його широку розповсюдженість, має неоднакову психолого-педагогічну інтерпретацію.

Одним із теоретичних підходів щодо вивчення готовності є трактування її

як підготовленості в безпосередньому зв'язку із формуванням і вдосконаленням психічних процесів, станів особистості, що є необхідними для успішного виконання діяльності.

На думку М. Ерастова [25], готовність є синтезом властивостей особистості, що означає її придатність до діяльності. До них дослідник відносить наступне: активне позитивне ставлення до діяльності, схильності займатися нею, що перетворюється у пристрасну захопленість; ряд характерологічних рис і стійкі інтелектуальні почуття; наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів; певний запас знань, умінь і навичок у відповідній галузі; означені психологічні особливості в сенсорній і розумовій сферах, що відповідають вимогам цієї діяльності.

Дослідники О. Дубасенюк, М. Дяченко і Л. Кандибович [24; 55] розглядають готовність як налаштованість, актуалізацію та пристосування можливостей особистості до успішних дій у цей момент; внутрішню налаштованість особистості на певну поведінку у процесі виконання навчальних і трудових завдань, настановлень на активні цілеспрямовані дії. «Готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, волюві й інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, настановлення, налаштованість на певну поведінку» [24]. Отже, дослідники трактують готовність як стан та інтегральну якість особистості.

Досліджуючи сутність поняття «готовність до діяльності» М. Левітов виділяє довготривалу готовність і короткочасний стан готовності, який науковець називає «передстартовим станом» і виділяє три її види: звичайна готовність, що виникає перед роботою, до виконання якої в цей час не ставиться особливих вимог; підвищена готовність, що виникає перед роботою та відрізняється новизною, творчим характером; знижена готовність, що виявляється у відвертанні уваги, незібраності, помилкових діях при сильній неконтрольованій емотивності особистості [34].

Отже, М. Левітов стверджує, що психічна готовність до діяльності може бути довготривалою або контрольованою. Дослідник також зазначає, що одноманітні умови виконання діяльності, монотонність у роботі, виникнення відповідальних моментів або важких ситуацій може не тільки знизити, але й дезорганізувати готовність, тому готовність до будь-якої роботи, зазначає дослідник, слід розглядати з урахуванням таких станів як стрес і фрустрація.

Класифікуючи психічні стани за аналогією з розподілом психічних процесів, М. Левітов розрізняє стани в залежності від того, які психічні функції переважають: пізнавальні, вольові чи емоційні.

С. Максименко [17] трактує готовність як специфічний стан, що виникає в суб'єкта у випадку наявності будь-якої потреби та ситуації її задоволення, описуючи настановлення як опосередковане утворення між впливом середовища та психічними процесами, які пояснюють поведінку людини, її емоційні та вольові процеси, тобто вона виступає детермінантою будь-якої активності організму. Розрізняючи знакове та фіксоване настановлення, С. Максименко зазначає, що фіксоване настановлення закріплюється в результаті установчих досвідів. Це частина більш загальних явищ, тобто настановлень як універсальний стан готовності до певної активності, система фіксованих настановлень, яка впливає на поведінку людини.

На думку вченого, в основу стану готовності покладено фіксовані настановлення, що формуються в результаті інтеграції суспільного та індивідуального досвіду і є внутрішніми регуляторами поведінки людини, забезпечують цілеспрямовані дії, викликають стан готовності. Настановлення як готовність до діяльності С. Максименко розуміє як цілісний стан суб'єкта. Отже, готовність не може виникнути поза настановленням.

Цінними вважаємо думки М. Дяченка та Л. Кандибовича, які стверджують, що тільки в деяких випадках стан настановлень і стан готовності збігаються. Зазвичай готовність – більш складне структурне утворення [24]. Дослідники стверджують, що на стан готовності впливають конкретні умови, в яких

здійснюється діяльність. До числа зовнішніх і внутрішніх умов М. Дяченко, Л. Кандибович відносять такі:

- зміст завдань, їх важкість, новизну, творчий характер;
- обставини діяльності, приклад поведінки оточуючих;
- особливості стимулювання дій і результатів;
- оцінку вірогідності його досягнення;
- самооцінку власної підготовленості;
- попередні нервово-психічні стани;
- стан здоров'я та фізичне самопочуття;
- особистий досвід, мобілізація сил на розв'язання завдань більшої важкості;
- уміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності;
- уміння самоналаштовуватися, створювати оптимальні внутрішні умови щодо майбутньої діяльності [24].

Теоретичний аналіз досліджень проблеми професійної готовності свідчить про те, що ця категорія має різноманітні психолого-педагогічної інтерпретації та розглядається як:

- стан підготовленості (М. Дяченко, Л. Кандибович. В. Крутецький та ін.);
- специфічний стан (М. Левітов, Б. Ломов та ін.);
- стан, в основу якого покладено фіксовані настановлення, що формуються в результаті інтеграції суспільного та індивідуального досвіду і є внутрішніми регуляторами поведінки людини (С. Максименко);
- сукупність моральних, психологічних і професійних якостей (М. Дяченко, Л. Кандибович та ін.).

Теоретичний аналіз різноманітних напрямів дозволяє виділити принципово значущі положення і знайти певну єдність поглядів щодо проблеми професійної готовності:

- готовність як психічний стан не протиставляють готовності як якості особистості, оскільки вона в тому чи іншому випадку є психічною передумовою ефективної діяльності;

- готовність як психічний стан особистості – це внутрішня налаштованість на певну поведінку під час виконання навчальних і трудових завдань, настановлення на активні та цілеспрямовані дії під час навчання і в процесі роботи (М. Дяченко, Л. Кандибович).

Готовність до професійної діяльності розглядається на функціональному, особистісно-діяльнісному, особистісному рівнях. На функціональному рівні вона визначається як тимчасова готовність і працездатність, передстартова активізація пізнавальних функцій (М. Левітов, С. Рубінштейн). На особистісно-діяльнісному рівні готовність до професійної діяльності розглядається як цілісне виявлення усіх сторін особистості, що дає можливість виконувати свої функції (А. Деркач).

Дослідники В. Аршавський, М. Дяченко, Л. Кандибович пов'язують готовність із психоемоційним станом. Так, В. Аршавський зазначає, що тривалі фрустрації та тяжкі психічні хвилювання вбивають творчі елементи діяльності. Таких ситуацій можливо уникнути або звести їх до мінімуму, якщо людина буде озброєна прийомами саморегуляції, тим паче, що пошукова активність підвищує стійкість організму до впливу шкідливих чинників. Тому ауторегулятивні параметри особистості включаються у зміст психічної готовності як один із найбільш значущих показників [17].

На особистісному рівні генералізована особистісна готовність розглядається як виявлення індивідуально-особистісних якостей, що зумовлено характером майбутньої діяльності. Особистісний підхід до вивчення готовності щодо різних видів діяльності простежується в дослідженнях М. Дяченка, Л. Кандибовича, К. Платонова, В. Сластьоніна та інших.

Процес професійного становлення та розвитку людини у світлі поняття щодо особистісної готовності передбачає наступне:

- розвиток функціональної основи психічної регуляції діяльності;
- розвиток поглядів і знань про світ професій, світ трудової діяльності, формування цінностей щодо значущості праці у суспільстві;
- розвиток особистісних цінностей, схильностей, орієнтації щодо вимог професії та інших;
- розвиток особистісного досвіду та привласнення цінностей культури;
- інтеграцію ціннісно-мотиваційної, операційної та функціональної мотиваційної готовності в єдиному суб'єкті [61].

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що поняття «готовність до педагогічної діяльності» не має єдиного тлумачення. Однак, можна констатувати певну єдність поглядів щодо сутності цього поняття:

- готовність – складне структурне утворення, у центрі якого знаходиться усвідомлення педагогічної праці як головного сенсу життя;
- готовність до педагогічної діяльності передбачає сумлінне та відповідальне ставлення до педагогічної діяльності; прагнення виконувати її з позиції творчого підходу; сформованість стійких мотивів професійної діяльності; наявність професійних знань, умінь і навичок.

Готовність не може бути вродженою якістю, вона формується і розвивається внаслідок досвіду людини, професійно-педагогічної спрямованості її підготовки до діяльності.

У контексті цього визначення готовність майбутніх учителів початкової школи до здійснення безперервної мовної освіти учнів навчання розуміється нами як приватне виявлення готовності до самостійної педагогічної діяльності, як цілісне стійке полікомпонентне утворення, яке забезпечується позитивною мотивацією, оволодінням формами і методами здійснення мовної освіти молодших школярів; наявністю знань, умінь і навичок з лінгводидактики в майбутніх фахівців у галузі початкової освіти, їхньою потребою до педагогічної рефлексії.

Готовність майбутніх учителів 1–4 класів до здійснення безперервної мовної освіти учнів забезпечує успішний перехід від системи навчання у ЗВО до професійної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Згідно з провідними ідеями особистісно-орієнтованої теорії (О. Леонт'єв, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.) виділення структури готовності майбутніх педагогів до здійснення безперервної мовної освіти учнів ми розглядали в єдності чотирьох взаємопов'язаних структурних компонентів:

- ціннісно-мотиваційного, який пов'язаний із проблемою навчання учнів української (рідної) мови на основі спадкоємності, бажанням виконувати цю діяльність; ставленням людини як до найвищої цінності;
- когнітивного, який передбачає розуміння майбутніми вчителями початкової школи сутності понять «наступність», «перспективність», «спадкоємність», «безперервна мовна освіта»;
- операційного, який передбачає володіння майбутніми вчителями початкової школи методами навчання української мови в умовах безперервності освіти; уміння здійснювати педагогічне спілкування;
- рефлексивного, який пов'язаний з аналізом здійснення процесу мовної освіти молодших школярів на основі спадкоємності; самооцінкою, впевненістю у власних силах.

Подана структура готовності майбутніх учителів початкової школи до здійснення безперервної мовної освіти учнів взята нами в основу їхньої професійної підготовки.

2.2.3 Процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення безперервної мовної освіти: шляхи підвищення якості

Підготовка здобувачів вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта до здійснення безперервної мовної освіти передбачає ознайомлення студентів із

тенденціями розвитку і принципами побудови системи мовної освіти України на сучасному етапі, концепціями неперервної освіти, мовної освіти, особливостями уроків української мови в початковій школі, наступністю і перспективністю в організації форм роботи на уроці в закладі загальної середньої освіти тощо.

Вивчення курсів «Методика навчання української мови в початковій школі» та «Сучасні технології навчання мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі» має фундаментальне значення для подальшого ознайомлення майбутніх фахівців у галузі початкової освіти з методикою і технологіями навчання молодших школярів української мови взагалі й особливостями здійснення безперервної мовної освіти дітей зазначеної вікової категорії зокрема.

Тематика і змістове наповнення лекційних і практичних занять із названих вище дисциплін передбачає ознайомлення студентів із проблемою спадкоємності в навчанні української мови та формування в них необхідних компетенцій, що забезпечує підвищення якості процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення безперервної мовної освіти. Так, лекції, пропоновані студентам з методики навчання української мови в початковій школі та сучасних технологій навчання мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі, присвячені окремим темам названих курсів. За способом викладання цей вид навчальних занять є інформаційним, тобто передбачає передавання інформації шляхом послідовного розкриття наукових фактів, явищ, процесів. Обов'язковим елементом лекцій є подання теоретичного матеріалу у формі проблемного завдання, в умовах якого окреслюються певні суперечності, які потребують вирішення. Науковий і фактичний матеріал занять відображає ключові питання названих вище навчальних дисциплін.

Наприклад, суть лекції на тему «Зміст початкової мовної освіти» (навчальна дисципліна «Методика навчання української мови в початковій

школі») передбачає ознайомлення студентів із компонентами змісту початкової мовної освіти, основними теоретичними засадами побудови її змісту, Державним стандартом початкової освіти, Концепцією «Нова українська школа», особливостями чинних програм («НУШ–1» і «НУШ–2») та підручників з української мови для 1–4 класів закладу загальної середньої освіти.

Опрацьовуючи матеріал лекції на тему «Форми організації навчання в національному ЗЗСО» (навчальна дисципліна «Методика навчання української мови в початковій школі»), студенти дізнаються про варіативність типів уроків мови в початковій і основній школі. Так, за допомогою презентації-схеми «Типологія уроків мови для початкової та основної школи» варто продемонструвати майбутнім фахівцям у галузі початкової освіти, що сучасні підходи до виокремлення форм навчання в обох ланках закладу загальної середньої освіти уможлиблюють дотримання принципів наступності і перспективності (див. рисунок 2.2.1).

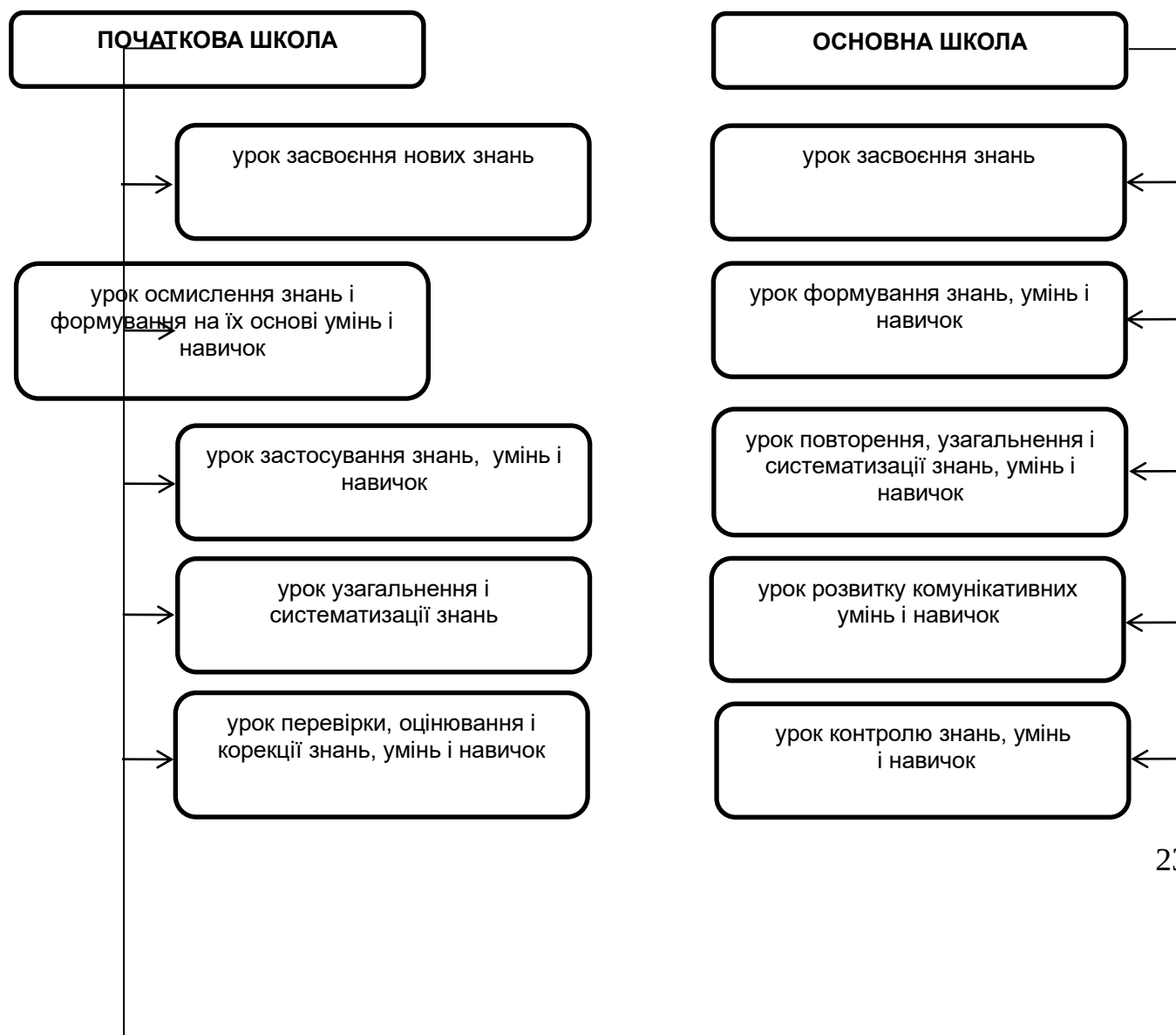




Рисунок 2.2.1 – Типологія уроків мови для початкової та основної школи

Зміст лекції на тему «Контроль та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з української мови» (навчальна дисципліна «Методика навчання української мови в початковій школі») сприяє усвідомленню студентами складових навчальних досягнень учнів початкових класів з української мови, функцій, принципів і критеріїв оцінювання навчальних досягнень дітей з названого вище предмета, особливостей методів педагогічного діагностування й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, необхідності дотримання наступності та перспективності в організації перевірки й оцінювання успішності учнів 3–4 і 5–11 класів.

Під час вивчення курсу «Сучасні технології навчання мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі» студенти магістратури ознайомлюються з особливостями технології безперервної мовної і літературної освіти дітей 6/7 – 10/11 років. Суть цієї лекції доцільно розкрити через такі питання, як-от:

- психолого-педагогічна сутність принципів наступності і перспективності в навчанні;
- проблема безперервності у змісті навчання мови і літературного читання;
- наступність і перспективність у формуванні мовної і комунікативної компетентностей учнів початкових класів;

- спадкоємність літературної освіти молодших школярів.

Загальновідомо, що практичні заняття є невід’ємним складником у системі якісної підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності. Тому в руслі досліджуваної нами проблеми ця форма організації навчального процесу передбачає опрацювання студентами теоретичних положень щодо здійснення безперервної мовної освіти молодших школярів, засвоєних на лекціях і в процесі самостійної роботи, обговорення реферативних повідомлень, відіграє важливу роль у виробленні в них навичок застосування здобутих знань для вирішення практичних завдань.

У змісті практичного заняття виділяємо теоретичну і практичну частини. Перша передбачає співбесіду викладача і здобувачів вищої освіти з основних питань теми, друга – обговорення повідомлень з актуальних тем організації освітнього процесу в сучасному ЗЗСО і виконання майбутніми фахівцями завдань практичного характеру. Наприклад:

Тема: Зміст початкової мовної освіти

(навчальна дисципліна «Методика навчання української мови
в початковій школі»)

Теоретична частина

Питання для обговорення

1. Компоненти змісту початкової мовної освіти
2. Основні теоретичні засади побудови змісту сучасної початкової мовної освіти
3. Особливості чинної програми і підручників з української мови для початкових класів загальноосвітнього навчального закладу.

Практична частина

1. Проаналізуйте чинні програми з української (рідної) мови для початкової школи й визначте, на основі яких принципів вони побудовані.
2. Користуючись знаннями з дидактики та методики навчання української мови в початковій школі, доведіть, що підручники з рідної

мови для початкової школи побудовані з урахуванням наступності і перспективності.

**Тема: Безперервність мовної і літературної освіти
молодших школярів**

(навчальна дисципліна «Сучасні технології навчання мовно-літературної
освітньої галузі в початковій школі»)

Теоретична частина

Питання для обговорення

1. Психолого-педагогічна сутність принципів наступності і перспективності в навчанні.
2. Наступність і перспективність у формуванні мовної і комунікативної компетентності учнів початкових класів.
3. Безперервність літературної освіти молодших школярів.

Практична частина

1. Виконайте завдання самостійної роботи.
2. Виконайте індивідуальне завдання. Обговоріть повідомлення.
3. Схарактеризуйте державні вимоги до безперервної мовної та літературної освіти.
4. Доведіть, що наступність і перспективність є основними дидактичними принципами.
5. Проведіть в логічній послідовності етапи уроку мови (літературного читання), розробленого на основі технології безперервного навчання.

Одним із засобів формування професійних компетенцій майбутніх учителів початкової школи виступає інтерактивне навчання. На думку педагогів (О. Пометун, Л. Пироженко та ін.) і методистів (С. Караман, О. Караман, З. Бакум та ін.), його суть полягає в організації колективного процесу навчального пізнання, заснованого на постійній активній взаємодії всіх студентів. Використання інтерактивних технологій передбачає співнавчання,

взаємонавчання, колективне, групове, навчання у співпраці, де студент і педагог виступають рівноправними суб'єктами. Варто погодитись із науковцями, які стверджують, що необхідними умовами успішного запровадження такого навчання є чіткий план дій і конкретні завдання для студентів, співпраця між ними тощо [41; 42; 74; 75]. Отже, позитивні результати у формуванні умінь і навичок майбутніх педагогів можуть бути досягнуті через взаємні зусилля учасників освітнього процесу при розв'язанні проблем [76; 77].

Ефективність запровадження названих технологій у процес підготовки майбутніх учителів початкової школи залежить від їхньої обізнаності в галузі педагогіки, психології та часткових методик. Так, матеріал теоретичної частини практичного заняття на тему «Зміст початкової мовної освіти» (навчальна дисципліна «Методика навчання української мови в початковій школі») доцільно опрацьовувати за допомогою технології «Карусель». Із цією метою частині бакалаврів пропонується скласти питання з теми заняття і знайти на них відповіді (внутрішнє – нерухоме – коло «Каруселі»). Інша частина студентів має опрацювати вдома теоретичний матеріал і під час проведення заняття дати відповіді на поставлені запитання (зовнішнє – рухоме – коло «Каруселі») [53; 78].

Виконання завдань практичної частини занять також може передбачати застосування певних інтерактивних технологій, наприклад:

Тема: Контроль та оцінювання навчальних досягнень
молодших школярів з української (рідної) мови
(навчальна дисципліна «Методика навчання української мови
в початковій школі»)

Пропонована практична частина передбачає застосування технології «1 – 2 – 4 – усі разом»:

Користуючись знаннями з педагогіки та часткових методик, доведіть, що критерії оцінювання навчальних досягнень школярів передбачають реалізацію

загальнодидактичних принципів наступності і перспективності.

Компенсувати недоліки фронтальної роботи на практичних заняттях доцільно за допомогою групової співпраці студентів. У цьому випадку викладач керує роботою кожного студента через завдання, які він пропонує групі. У груповому навчанні превалює студентська спільна діяльність. На відміну від фронтальної та індивідуальної форм, таке навчання не ізолює майбутніх фахівців один від одного, а навпаки дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці. Так, виконання практичної частини заняття на тему «Безперервність мовної і літературної освіти молодших школярів» (навчальна дисципліна «Сучасні технології навчання мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі») передбачало реалізацію технології групової діяльності. Кожній четвірці студентів було запропоновано розробити етап уроку української мови з урахуванням вимог загальнодидактичних принципів наступності та перспективності. З метою створення цілісного конспекту уроку вибір теми, року навчання й етапу уроку для кожної четвірки майбутні фахівці здійснюють через обговорення у групі.

За результатами такої системи подання навчального матеріалу студенти мають усвідомити, що існують наступні шляхи забезпечення безперервної освіти, а саме:

- «стикування» чинних програм і підручників суміжних класів у їх завданнях та змісті;
- систематичність і послідовність викладання теоретичних відомостей з опорою на вивчене;
- організація пропедевтичного вивчення навчального матеріалу в початковій школі;
- підвищення вимог до учнів – випускників початкової школи;
- єдиний підхід до оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Отже, основною умовою реалізації єдиної системи навчання української мови, яка забезпечує поступовий розвиток особистості, є наступність і перспективність. Здійсненню безперервної мовної освіти сприяє підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації спадкоємності в навчанні зазначеного контингенту дітей, що передбачає формування у студентів таких компетенцій:

- самостійно здійснювати процес навчання молодших школярів на загальнодидактичних і специфічно методичних принципах;
- володіти практичними вміннями організовувати навчання української мови на основі наступності і перспективності;
- уміти практично реалізовувати пріоритети і принципи освіти;
- володіти важливими професійними вміннями (гностичними, проєктувальними, конструктивними, організаційними, комунікативними);
- володіти на належному рівні сучасним інструментарієм, ефективними когнітивними, проблемними, креативними методами навчання, специфічними прийомами, сучасними засобами навчання, які сприяють здійсненню безперервної мовної освіти.

Усе викладене вище дозволяє нам констатувати, що процес підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення безперервної мовної освіти учнів є ефективним за умов усвідомлення здобувачами вищої освіти взаємозв'язку в завданнях і змісті програмового матеріалу (поступове розширення, ускладнення і поглиблення тих компетентностей, які сформовані на попередньому етапі, перспективна спрямованість на вимоги систематичного навчання в ЗЗСО) з української мови; готовності майбутніх фахівців здійснювати єдиний методичний підхід до навчання в усіх ланках закладу загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Алексюк А. М. Удосконалення навчального процесу в середній школі. Київ: Вища школа, 1986. 184 с.
- 2.Ананьев Б. Г. Преемственность в обучение. *Советская педагогика*. 1953. № 2. С. 33–38.
- 3.Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва: Просвещение, 1985. 208 с.
- 4.Баллер З. А. Преемственность в развитии культуры. Москва: Наука, 1969. 294 с.
5. Білецька М. А., Вашуленко М. С., Скрипченко Н. Ф. Навчання в 2 класі чотирирічної початкової школи : Українська мова. Читання. Русский язык: навч.-метод.посіб. Київ: Освіта, 1992. 414 с.
- 6.Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 348 с.
- 7.Богущ А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 216 с.
- 8.Бондар В. Ф. Дидактика. Київ: Либідь, 2005. 264 с.
- 9.Бондаренко Н. Концепція підручника української мови для шкіл з російською мовою навчання. *Дивослово*. 2002. № 4. С. 66–71.
10. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка. Москва: Просвещение, 1992. 512 с.
11. Методика навчання української мови в початковій школі: навч. посіб. / [кол. авторів за наук. ред. М. С. Вашуленка]. Київ: Літера, 2011. 364 с.
12. Вашуленко М. С. Перспективність і наступність у навчанні української мови в початковій і середній школі. *Українська мова і література в школі*. 1991. № 8. С. 15–20.
13. Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1–4 класах : науково-теоретичні засади та методичні рекомендації. Київ: Рад. школа, 1991. 112 с.

14. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2001. № 1. С. 11–14.
15. Выготский Л. С. Мышление и речь : психологические исследования / Г. Н. Шелогурова (упорядник). Москва: Лабиринт, 1996. 416 с.
16. Глазова О. П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 1999. 210 с.
17. Готовність до профільного навчання / упоряд. В. Рибалка; за заг. ред. С. Максименка, О. Главник. Київ: Мікрос-СВС. 2003. 112 с.
18. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучение. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.
19. Давыдов В. В., Эльконин Д. Б., Маркова А. К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста. *Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии*. Москва: Педагогика, 1978. С.180–205.
20. Данилов М. А., Есипов Б. Д. Дидактика. Москва: Изд-во РСФСР, 1957. 518 с.
21. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/> (дата звернення 07.03.2019).
22. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей: хрестоматия по истории зарубежной педагогике / сост. и авт. ввод. ст. А. И. Пискунов. Москва: Просвещение, 2001. 528 с.
23. Донченко Т. Мотиваційне забезпечення навчальної діяльності на уроках мови. *Дивослово*. № 7. 2001. С. 24–26.
24. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1996. 176 с.

25. Ерастов Н. П. Психологические проблемы рациональной организации учебной работы школьников: сб. статей. Ярославль, 1972. 75 с.
26. Занков Л. В. Пам'ять. Київ: Рад. школа, 1969. 176 с.
27. Запорожец А. В. Психологическое развитие ребенка: избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1986. 320 с.
28. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 272 с.
29. Кодлюк Я. Підручник для початкової школи: психолого-педагогічні основи побудови. *Початкова школа*. 2003. № 10. С. 39–43.
30. Кодлюк Я. Розвивальна функція підручника для початкової школи. *Початкова школа*. 2002. № 4. С. 67–71.
31. Колесникова В. Ф. Психологія наступності : словник-довідник. Київ: Науковий світ, 2000. 82 с.
32. Коменский Я. А. Великая дидактика: избранные педагогические сочинения: в 5-ти т. Москва: Просвещение, 1939. Т. 1. 317 с.
33. Кухта А. М. Шляхи забезпечення наступності в організації навчальної роботи школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1969. 28 с.
34. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека. Москва, 1964. С. 103–142.
35. Левківський М. В. Історія педагогіки. Київ: Центр навчальної літератури, 2008. 370 с.
36. Люблинская А. А. О преемственности учебной работы в школе. *Преемственность в процессе обучения в школе* / под ред. Н. Т. Бочкарёвой. Ленинград, 1969. С. 5–23.
37. Львов М. Р. Проблемы преемственности и перспективности в обучении русскому языку. Москва: Просвещение, 2007. 128 с.
38. Ляшкевич А. І. Наступність і перспективність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2003. 195 с.

39. Марун М. Рідна мова: принципи навчання. *Рідна школа*. 2001. № 5. С. 38–39.
40. Медушевський А. П. Викладання фонетики і морфології української мови у восьмирічній школі: посіб. для навчань української мови учнів восьмирічної школи та студ. фак-ту мови й літ. пед. ін-тів. Київ: Радянська школа, 1962. 386 с.
41. Методика вивчення української мови в школі: посіб. для вчителів / за ред. О. М. Біляєва. Київ: Радянська школа, 1987. 246 с.
42. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2004. 400 с.
43. Львов М. Р. , Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. 3-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 464 с.
44. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., доп. Київ, 2001. 608 с.
45. Мукашев З. А. Преемственность как момент всеобщей связи и развития (на материале философии). Москва, 1987. 135 с.
46. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. *Освіта України*. 2001. № 29. С. 4–6.
47. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
48. Орлова А. М. Усвоение синтаксических понятий учащимися: очерки. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 324 с.
49. Педагогическая энциклопедия: в 4-х т. /ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. Москва : Советская энциклопедия, 1966. Т. 3. 880 с.
50. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. Москва: Педагогика, 1997. 413 с.
51. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (теоретичний аспект). Харків, 1995. 240 с.

52. Плиско К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. Харків, 2001. 114 с.
53. Пометун О., Птроженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
54. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 504 с.
55. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
56. Савченко О. Я. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи. *Початкова школа*. 2001. № 1. С. 6–10.
57. Словарь-справочник по методике русского языка / сост. М. Р. Львов. Москва: Просвещение, 1998. 240 с.
58. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2003. 149 с.
59. Срезневский И. И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. Санкт-Петербург, 1899. 184 с.
60. Стригьевич Т. М. Компоненти та критерії сформованості здатності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2008. Вип. 74. С.149–154.
61. Сугейко Л. Г. Наступність і перспективність формування стилістичних умінь і навичок учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2001. 225 с.
62. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 3. 1977. 670 с.
63. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе: учеб. для пединститутов по спец. № 2101 «Русский язык и литература». 3-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 1980. 414 с.

64. Технологія сучасного уроку рідної мови / за ред. Н. М. Остапенко. Черкаси: Відлуння, 1999. 128 с.
65. Требуховская Л. В. «Подводные камни» словообразовательного анализа . *Начальная школа*. 1996. № 12. С. 24–29.
66. Український педагогічний словник / за ред. С. Гончаренка. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
67. Умрилова Н. М. Наступність і перспективність при вивченні граматики української мови в середніх класах загальноосвітньої школи (на матеріалі морфології): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 1967. 243 с.
68. Ушинський К. Д. Вибрані пед. твори: в 2 т. Київ: Радянська школа, 1983. Т. 2. 358 с.
69. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. Москва: Просвещение, 1973. С. 39–73.
70. Философский словарь / авт. кол. А. В. Адо и др. 6-е изд., перераб. и доп. Москва: Политиздат, 1991. 560 с.
71. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-е вид., перероб. і доп. Київ: Головна редакція УРЕ, 1986. 800 с.
72. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. Київ: Видавничий центр «Академія», 2000. 544 с.
73. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. Рівне: ППФ «Волинські обереги», 1998. 228 с.
74. Хорошковська О. Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання. Київ: Освіта, 1999. 306 с.
75. Чемоніна Л. Наступність і перспективність вивчення словотвору української мови в початковій і основній школі: монограф. Бердянськ: БДПУ, 2012. 156 с.
76. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва, 1979. 152 с.

77. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва: Педагогика, 1996. 96 с.

ЗАСАДИ

2.3 ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ

ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (канд. філол. наук, доц. Лариса ПОПОВА,
канд. пед. наук, доц. Ольга ПОПОВА)

Зміни в системі вітчизняної освіти спрямовані на побудову нового якісного процесу навчання в педагогічних закладах, під час якого здійснюється формування вчителя нового типу, готового до професійної самореалізації, зданого втілювати інноваційні технології в Нову українську школу.

Сучасна фахова освіта майбутніх учителів початкової школи спрямована на набуття кожним професійної компетентності, яка можлива лише за наявності в цьому процесі структурно-організаційної системи, що забезпечує самопізнання, саморозвиток та самоосвіту особистості педагога.

2.3.1 Теоретичний аспект лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Лінгводидактичний складник фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи є надзвичайно важливим, оскільки дозволить педагогу організовувати й реалізовувати якісний процес навчання здобувачів початкової освіти. Не менш важливою для майбутнього вчителя є лексикографічна компетентність, яка передбачає не лише його спроможність свідомо й мотивовано застосовувати різні лінгвістичні словники, а й привчати до цього молодших школярів [13, с. 41–44].

Для того, щоб педагог сформував у здобувачів початкової освіти вміння користуватися різними словниками, він має володіти знаннями наукових основ цієї діяльності, усвідомлювати лексикографічні поняття та застосовувати їх практично.

Лексикографічні видання покликані всебічно проаналізувати та дослідити лексичні одиниці, адже словникам притаманні властивості, характерні для будь-яких систем. Такі праці вважаються відкритими динамічними утвореннями, оскільки вони є об'єктами, які мають певні входи і виходи для лінгвістичної інформації. Отже, це системи, у яких відбуваються безперервні процеси, спрямовані на всебічний опис лексичних одиниць [6, с. 126].

Створення лінгвістичних словників різних типів як об'єктів наукового знання обумовлено соціально, оскільки кожне видання є активним чинником формування національної картини світу, віддзеркаленням людиною різноманітних аспектів його розуміння. Тому, на думку Ф. Сороколєтова, мовознавче дослідження словників дає дані щодо відбиття в них реальної мовної дійсності, лінгвістичних поглядів авторів, які відображені в лексикографічній організації матеріалу та виділені в методах опису лексичної семантики, граматики, стилістики [16, с. 4–5]. Важливим аспектом вивчення словника є розкриття та адекватне розуміння його внутрішньої структури – системи та параметрів як головних її складників.

Сучасна словникова практика – це безпрецедентний різновид жанрів та типів словників. Експліцитне та імпліцитне подання в словниках різних типів максимальної кількості інформації про мовну одиницю доводить наявність лексичної системи як сукупності взаємопов'язаних та взаємозумовлених елементів і сприяє глибшому проникненню в сутність мови, її внутрішню природу [1].

Оволодіння поняттями лексикографії дозволяє майбутньому педагогу розібратися в особливостях навчальних словників для початкової школи, сприяє формуванню культури мовлення, збагаченню лексичного запасу, навичок послуговування науковими термінами. Важливо, щоб учитель був готовий самостійно оволодівати прийомами аналізу лінгвістичного словника, а також порівняння лексикографічних видань різних видів та одного виду, але

різних авторів.

Лінгводидактична підготовка майбутнього вчителя до формування в молодших школярів умінь користуватися лінгвістичними словникам буде ефективною, якщо в цьому процесі забезпечити свідоме засвоєння методичних знань, вироблення умінь, навичок, які вважаємо лексикографічною компетентністю. Саме вона дозволить педагогові прищепити здобувачам початкової освіти потребу постійно користуватися словниками, зробити їх власними настільними книгами.

Важливо, щоб майбутні вчителі початкової школи розуміли, що тип словника зумовлений метою, об'єктом (одиницею опису, основним аспектом або рівнем лексичної системи мови). Усе це впливає на результативність роботи користувача зі словником, а значить удосконалює його вміння працювати з лексикографічними виданнями. Ця діяльність є реалізацією взаємозв'язку теорії та практики, розвитку творчості в методичній роботі педагога.

Узагальнення вченими (Л. Коткова, А. Адамович, О. Семенов, Л. Струганець) психолінгвістичних, лінгводидактичних положень щодо лексикографічної компетентності дозволило виокремити такі його компоненти: мотиваційний, емоційно-естетичний, операційно-діяльнісний, інформаційний [8, с. 79–82].

На нашу думку, майбутнім учителям початкової школи необхідно сформувати кожен такий компонент. Для нашого дослідження важливо схарактеризувати їх.

Мотиваційний компонент передбачає наявність у студентів спеціальності 013 Початкова освіта мотивів і потреби користуватися словниками, усвідомлення необхідності власного професійного самовдосконалення.

Емоційно-естетичний складник – це бажання здійснювати лексикографічні дослідження, отримання професійного задоволення від опанування здобутками української лексикографії, переконаності в значущості

знань про словники для майбутньої професійної діяльності.

Одним з основним компонентів лексикографічної компетентності є *операційно-діяльнісний* – уміння користуватися словниками, довідниками, електронною базою даних чи іншими додатковими джерелами, у яких відображено мовні норми, варіанти відхилень або функціонально-стилістичні особливості.

Інформаційний компонент лексикографічної компетентності передбачає необхідність підготувати особистість майбутнього педагога до швидкого сприйняття та опрацювання необхідної інформації зі словниково-довідникових джерел [8].

Отже, сформованість у майбутніх учителів початкової школи лексикографічної компетентності (мотиваційних, емоційно-естетичних, інформаційних, операційно-діяльнісних її складників) стане запорукою ефективної організації роботи зі словниками в Новій українській школі.

Цілком закономірно, що отримання сучасної якісної освіти практично неможливе без використання словників різних типів, які не тільки підвищують грамотність і знання мови, а й сприяють усебічному розвитку особистості. Тому формування в здобувачів початкової освіти умінь самостійно користуватися лексикографічними довідниками є актуальною проблемою лінгводидактики.

Незважаючи на зростання словникової продукції, появу ґрунтовних лексикографічних досліджень (Я. Галас, В. Балог, Л. Струганець, О. Стишов, В. Дубічинський, О. Семеног та інші), питання методичного характеру потребують детального опрацювання.

На нашу думку, основним у розкритті психолого-педагогічних аспектів формування вмінь у здобувачів початкової освіти працювати з різними типами словників є принцип єдності теорії та практики.

Л. Виготським, П. Гальперіним, О. Леонтьєвим та ін. різноаспектно досліджувалося одне з фундаментальних понять сучасної психології –

діяльність, причому для нас важливі саме висновки щодо зв'язку теоретичного засвоєння знань і формування практичних навичок у процесі діяльності, вважаючи його *діяльнісним підходом*. Відкриваючи в новому для себе предметі його внутрішні, специфічні властивості, особистість, на думку психологів, розвивається [3].

Упровадження діяльнісного підходу в початкову школу ґрунтується на створенні умов для розвитку самостійної діяльності учнів.

Учитель має володіти вміннями так організувати навчання учнів, щоб кожен урок (заняття) сприяли розвитку їхнього мислення, усвідомлення закономірностей зв'язку предметів та явищ навколишньої дійсності, бажання висловити власну думку. Усе це потребує навичок роботи зі словниками загалом і лінгвістичними зокрема.

Робота з таким працями формує в здобувачів початкової основи навчальної діяльності, стійку внутрішню мотивацію, спонукає до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти.

Як переконують психологи (Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Давидов та ін.), закон незакінченої дії виявляється в молодших школярів у бажанні продовжувати пізнання нового, спонукає до отримання знань і практичного застосування їх [3].

Таким чином, пізнавальний інтерес є внутрішнім мотивом навчальної діяльності здобувачів початкової освіти, який виникає на базі потреби.

Закцентуємо увагу на формуванні пізнавального інтересу учнів під час роботи з лексикографічними джерелами.

Проаналізувавши вимоги до конкретних очікуваних результатів навчання здобувачів початкової освіти, представлених у державних нормативних документах (Закон України «Про освіту», Державний стандарт початкової освіти (2018 рік), типові освітні програми (Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти, автори – О. Савченко, Р. Шиян), встановили, що молодші школярі повинні вміти працювати з різними видами та джерелами

інформації, користуватися раціональними прийомами її пошуку, застосовувати її в різних форматах, в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді [4, 17].

Одним з найважливіших умінь учнів працювати з інформацією є здатність орієнтуватися в лінгвістичних словниках, отримувати відомості й застосовувати в практичній діяльності. Це пояснюється, перш за все, тим, що словник є не тільки зручною формою спілкування та фіксації знань про мову та картину світу, але й важливим засобом навчання. Тому ознайомлення з лінгвістичними словниками молодших школярів та вироблення в них умінь відшукувати потрібну інформацію розглядається як обов'язковий аспект початкової мовної освіти, який позитивно впливає на розвиток пізнавальної активності, лінгвістичного мислення та самостійності учнів.

Крім того, робота молодших школярів зі словниками розглядається в контексті проблеми формування їх інформаційної культури, яка є сукупністю знань, умінь, цінностей, пов'язаних із застосуванням відповідних ресурсів та виконанням дій на репродуктивному й творчому рівнях.

В умовах реалізації *компетентнісного підходу* актуальною є проблема лексикографічної компетентності, яку, на нашу думку, можна ототожнювати з інформаційною. Вона трактується як інтегральна якість особистості самостійно шукати, вибирати, аналізувати, організовувати, зберігати, передавати і представляти інформацію за допомогою реальних об'єктів та інформаційних технологій.

У формуванні умінь працювати з інформацією можна виділити кілька етапів: етап визначення навчальної задачі – уміння розуміти інформаційну проблему та вибирати джерело інформації; етап пошуку – уміння працювати з доступними джерелами (у процесі спостережень, роботи з книгою, комп'ютером); етап обробки інформації – уміння виокремлювати головне від другорядного; етап зберігання інформації – уміння застосовувати пам'ять під час вибору способу кодування інформації тощо.

Значна роль у цьому процесі відведена лексикографічним працям як джерелу інформації. Слушно відзначити, що вчителі початкової школи в процесі професійної діяльності користуються не академічною, а навчальною лексикографією. Вона утворилася на стику двох наук: традиційної лексикографії та методики навчання мови, а останнім часом виділилась в окрему галузь лексикографії. Навчальна лексикографія спрямована на практичне ознайомлення з інформацією, ураховуючи вікові особливості користувачів [7, с. 79].

Навчальна лексикографія розглядає такі проблеми: складання шкільних словників; добір лексичних мінімумів під час вивчення української мови; типи тлумачення слів; будову словникової статті в різних навчальних словниках тощо. Крім того, навчальна лексикографія включає допоміжні словнички в підручниках для початкової школи, лексичні мінімуми, тобто словникові слова, які слід запам'ятати на певному етапі навчання мовно-літературної освітньої галузі початкової школи, а також навчальні посібники словникового типу.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що майбутні вчителі початкової школи мають володіти лексикографічною компетентністю для ознайомлення учнів з такими типами словників:

- словник-довідник;
- словник — навчальний посібник;
- допоміжний словничок.

Майбутній педагог має усвідомлювати, що ці види довідкової літератури характеризуються особливостями в структуруванні лексикографічного матеріалу, різняться повнотою подання інформації про слово та будовою словникової статті; залежно від специфіки словника добирати методи, прийоми та технології роботи.

Науковці радять застосовувати в освітньому процесі початкової школи словники зі значною навчальною спрямованістю; малим форматом та об'ємом; чітким відбором лексичного мінімуму.

У методичній науці (В. Собко, О. Мельничайко, Т. Співак та ін.) визначилися принципи відбору лексичного мінімуму для словників, якими користуються молодші школярі: принцип словотвірної особливості слова; урахування семантичної цінності слова, багатозначності, стилістичної необмеженості, сполучуваності, частоти використання слова [2].

Таким чином, словник – це універсальне або спеціальне джерело інформації, яке містить упорядковане за певним принципом тлумачення слів, що забезпечує швидкість та легкість надання довідок. В освітньому процесі загалом і початкової школи зокрема він застосовується самостійно або в поєднанні з іншими навчальними джерелами.

У процесі роботи з лексикографічними працями вчитель початкової школи має усвідомлювати, що учні користуються словниками не тільки під час реалізації мовно-літературної освітньої галузі, а й для отримання інформації про предмети та явища навколишньої дійсності. Це потребує спеціальних умінь, оскільки характеризуються певною специфікою.

Здобувачі початкової освіти на уроках (заняттях) з української мови знайомляться з такими поняттями: словники, їх типи, призначення, вступна стаття, словникова стаття та її будова, граматичні та лексичні позначки в словниковій статті тощо.

Результатами роботи молодших школярів зі словниками є вміння відрізняти словник від інших книг, орієнтуватися в словниковій статті з опорою на знання умовних позначень, знаходити потрібну інформацію.

Для нашого дослідження важливо, щоб майбутні вчителі початкової школи усвідомлювали, що ефективне застосування учнями словників можливе за таких умов: поступове формування навичок роботи зі словниками, систематичне користування ними на уроках української мови та літературного читання, урахування вікових та психологічних особливостей молодших школярів.

Обов'язковою умовою успішного застосування учнями лінгвістичного

словника є знання алфавіту, послідовності подання слів, де враховуються не тільки перша, а й усі наступні букви. Необхідним базовим умінням здобувачів початкової освіти є здатність словозміни та словотворення.

Зміст роботи зі словниками в початковій школі включає:

- формування в учнів поняття про значимість такої діяльності;
- ознайомлення з основними видами лінгвістичних словників та історією виникнення таких праць як умовою для створення відповідної мотивації;
- засвоєння структури лінгвістичного словника;
- вивчення умовних позначок словникової статті;
- вироблення потреби застосовувати словники в освітньому процесі (наприклад, під час написання творчих робіт) та навички звертатися до словників як джерела інформації;
- навчання молодших школярів створювати власні словнички (побудовані, наприклад, за тематичним принципом тощо).

Пошана до української мови, систематичне розширення інформаційного, практичного обсягу лексикографічних знань, стійка усвідомлена потреба в опануванні здобутків української лексикографії, бажання здійснювати лексикографічний пошук, уміння і навички сприймати, впізнавати, аналізувати, зіставляти мовні явища і факти, коментувати, оцінювати їх під кутом зору нормативності, відповідності сфері й ситуації спілкування, залучення до наукової, творчої діяльності – все це підвищує рівень лексикографічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

2.3.2 Формування лексикографічної компетентності як складника лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Ідея впровадження Концепції Нової української школи спонукала науковців до поповнення фонду навчальних словників низкою нових лексикографічних джерел, необхідних здобувачам початкової освіти для

успішного досягнення результатів, передбачених чинними програмами з української мови й літературного читання. Усі вони мають характерну позначку «Нова українська школа». Серед найбільш використовуваних «Тлумачний словник української мови учня початкових класів» (автор – Мельничайко О.), «Малий тлумачний словник сучасної української мови» (автори – Лесняк Н., Мельничайко О.); «Словник учня початкових класів. Синоніми. Антоніми. Морфеми» (автори – Бабовал Т., Будна Н., Головка З.), «Словник синонімів, антонімів, омонімів для молодших школярів» (автор – Назаренко А.); «Орфографічний словник учня початкових класів» (автор – Бурячок А.), «Орфографічний словник для учнів початкових класів» (автор – Собко В.); «Фразеологічний словник школяра» (автор – Домарецька Г.); «Інтегрований словник-довідник: тлумачний орфографічний, орфоепічний, етимологічний, синонімів, антонімів, омонімів, фразеологічний, етнографічний» (укладачі – Співак Т., Якименко О.), «Комплексний словник-довідник з української мови для учнів початкових класів: орфографічний, тлумачний, будови слова, синонімів, антонімів, омонімів, паронімів, етимологічний, фразеологічний, новітніх запозичень, імен» (автор – Рудь О.); «Словник термінів для учнів початкових класів» (автор – Собко В.) тощо.

Під час організації роботи з навчальними словниками сучасна лінгвометодична наука рекомендує вчителям враховувати такі положення:

1. Інформація лексикографічних праць має важливе навчально-виховне значення для формування особистості учня, його світогляду; навичок, необхідних для подальшої практичної діяльності.

2. Зміст передбачає пояснення нових, незрозумілих для дітей слів, аналіз та уточнення значень, стилістичних можливостей уже відомих лексем, ознайомлення з багатством словникового запасу.

3. Систематичність, урахування вікових особливостей молодших школярів, рівень їхніх розумових здібностей.

4. Постійно сприяти мотивації молодших школярів до розвитку

пізнавальної активності та самостійності, де ключовим засобом залишаються лексикографічні праці.

Проаналізувавши підручники Нової української школи з української мови щодо формування в молодших школярів лексикографічної компетентності, виявили, що знайомство із словниками починається з другого класу (підручники «Українська мова та читання», автори – К. Пономарьова, М. Вашуленко, С. Дубовик, М. Захарійчук та інші.) [2, 5, 11]. .

В учнів другого класу відповідно до змістової лінії «Читаємо» та «Взаємодіємо письмово» формується уявлення про те, що словники бувають різних типів; уміння знаходити в текстах незнайомі слова, з'ясовувати їх значення, користуючись примітками, тлумачним словником; застосовувати алфавіт у роботі з навчальними словниками [17].

Розглянувши підручники з української мови та читання для другого класу під кутом досліджуваної проблеми, можна відзначити, що К. Пономарьова пропонує здобувачам початкової освіти такі вправи: розглянути обкладинки словників та пояснити, чому вони мають таку назву; ознайомитися з інструкцією користування словником; подано завдання для роботи з орфографічним словником [11, с. 38]. Найбільш значуща для формування лексикографічної компетентності молодших школярів є запропонована авторкою рубрика «Словник», у якій подаються лексеми та їхні тлумачення [11, с. 10, 26, 35].

У підручнику з української мови (автор – М. Захарійчук) подано вправи, які передбачають знайомство учнів з тлумачним словником, визначенням семантики слів. Крім того, автор пропонує визначити однозначні та багатозначні слова за допомогою тлумачного словника [5, с. 38–39].

М. Вашуленко, С. Дубовик у першій частині підручника «Українська мова та читання» подають етимологічні довідки, тлумачення слів тощо [2, с. 7]. У параграфі «Алфавіт» здобувачі початкової освіти мають можливість познайомитися з такими видами словників: тлумачний, орфографічний,

перекладний.

На нашу думку, автори підручника досить конкретно подають методичний коментар щодо того, як правильно навчити дитину відшукувати потрібне слово, ураховуючи не тільки першу букву, а й наступні. Значну роль науковці намагалися приділити систематичності лексикографічної роботи молодших школярів, подаючи для цього достатню кількість вправ [2, с. 28–30].

За винятком кількох підручників констатуємо недостатню увагу авторів до формування умінь молодших школярів користуватися словниками різних типів.

У ході спеціального дослідження, яке було проведене під час виробничої практики здобувачів першого бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, ставили за мету виявити труднощі молодших школярів користуватися словниками та вчителів організовувати таку роботу. За допомогою анкетування студентів-практикантів з'ясували, що учні не були достатньо обізнаними зі словниками різних типів для початкової школи; помилялися під час виконання завдань на відшукування в словнику потрібного слова, оскільки загалом орієнтувалися на першу букву; не могли правильно знайти слово, бо не скористалися раціональним прийомом читання; часто не розуміли інформацію словникової статті, її змісту для пояснення семантики слова.

Результати опитування учнів початкової школи довели, що на уроках української мови вони користуються виключно орфографічним словником, а на уроках літературного читання – тлумачним, фразеологічним та словником синонімів (приблизно 30% від загальної кількості респондентів). Словники антонімів, омонімів, паронімів, етимологічні залишилися поза увагою молодших школярів, хоча, на нашу думку, вони містять значний потенціал для формування їхньої лексикографічної компетентності.

Нами виявлено, що майбутні вчителі початкової школи не завжди готові методично правильно організувати й провести роботу з учнями, яка передбачала розвиток їхньої лексикографічної компетентності. Зокрема,

студенти-практиканти відчували труднощі щодо правильного вибору словника (наприклад, тлумачного чи етимологічного); чіткого алгоритму знаходження потрібного слова; припускалися помилок під час розкриття змісту слів-паронімів і використання їх у мовленні тощо.

Усе це доводить необхідність спеціальної уваги до засвоєння студентами знань про лексикографічні праці, формування в них умінь методичного характеру щодо організації такої діяльності з молодшими школярами. Як переконує експериментальне дослідження, невпевненість майбутніх учителів початкової школи призводить до епізодичності використання ними словників як для власного розвитку, так і в професійній діяльності.

Для цього в лінгводидактичну підготовку здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта ввели навчальний модуль «Лексикографічна компетентність молодших школярів», де передбачили систематизацію та узагальнення майбутніми вчителями понять з лексикографії, а також формування вмінь планувати й конструювати роботу зі словниками в початковій школі.

На практичних заняттях і під час самостійної роботи студенти вправлялися в змісті, способах та засобах навчання молодших школярів застосовувати словники, акцентувати увагу на загальному розумінні результатів роботи з інформацією, умінь правильно формувати своє пошукове запитання та звертатися до словника для виконання пізнавального завдання.

У межах дослідження вважали за доцільне сформулювати низку основних знань та вмінь майбутніх учителів початкової школи, що передбачали формування в здобувачів початкової освіти лексикографічної компетентності, а саме:

- знати різні типи словників;
- визначати одиницю опису за назвою;
- уважно читати словникову статтю;
- розрізняти умовні позначки, ремарки, символи, скорочення;

- використовувати в роботі зі словниками вибіркове читання;
- працювати з орфографічним словником при організації самоконтролю і взаємоперевірки творчих робіт з розвитку мовлення (твір, переказ);
- послуговуватися кількома словниками під час редагування власних текстів.

Оскільки вчитель початкової школи має організувати й провести роботу над виробленням у молодших школярів навичок користуватися різноманітними словниками, на нашу думку, цей процес буде ефективним, якщо розпочати його з періоду навчання грамоти. Педагоги мають ознайомити молодших школярів з тлумачними словниками, їх призначенням, особливостями побудови та правилами користування; виконувати різноманітні навчальні завдання. Головним змістом цього етапу навчання грамоти є засвоєння учнями алфавіту. Можна застосовувати такі форми роботи: хорове вимовляння букв, які діти бачать на таблиці, або вивчення його під час динамічних пауз – учні називають букви, плескають у долоні. Крім того, що діти запам'ятовують порядок розташування літер, привчаються до розуміння ритмічності, намагаються не відставати від однокласників.

Не менш важливою під час підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації та проведення лексикографічної роботи є конструювання вправ на закріплення знань про порядок букв в алфавіті.

Здобувачі вищої освіти запропонували такі:

- 1) буква загубилась. Допоможіть знайти її в алфавіті (А, Б, В, Д, Ж, І, Л, М тощо);
- 2) назвіть сусідів букви Н тощо.

На лекції з методики навчання української мови звертали увагу на те, що після ознайомлення учнів з алфавітом у них виробляється вміння помічати чіткий порядок розташування слів у словнику, причому звертати увагу не лише на першу букву слова, а й на наступні. Для прикладу даємо завдання: «Пояснити різними способами, чому слово *білет* написано після слова *балет*, а

слово *бамбук* після слова *балон?*» [15, С. 9].

Студенти відзначали, що, працюючи зі словником, молодші школярі можуть зробити маленькі наукові відкриття, зокрема порахувати, скільки сторінок займають слова на ту чи іншу букву. Виконуючи такі завдання, учні можуть зрозуміти, що таке частотність букв в українській мові. Як висновок, зазначаємо, що за таким принципом може відбуватися підготовчий етап роботи практично з будь-яким лексикографічним виданням.

Майбутні вчителі початкової школи переконані в тому, що одним з основних завдань, які успішно формуватимуть у молодших школярів уміння користуватися різними лінгвістичними словниками, є засвоєння принципу будови цих джерел. З-поміж іншого педагог має розповісти та продемонструвати учням, що кожен словник складається зі словникових статей, але побудовані вони по-різному. Наприклад, в орфографічному словнику подається написання лексеми, зазначається наголос та певні додаткові зауваження щодо правопису, а фразеологічному – тлумачення, зразки уживання в художніх текстах тощо.

Орфографічна грамотність завжди залишається однією з актуальних проблем початкової школи, отже, орфографічний словник, апробований часом, показав свою необхідність та корисність. Науковці (М. Вашуленко, К. Пономарьова, О. Прищепя) вважають, що застосування його в освітньому процесі початкової школи протягом одного року дозволяє скоротити кількість орфографічних помилок на 30%, збагатити лексичний запас молодших школярів 1-2 тисячами нових слів, необхідних для розвитку мислення, мовлення та засвоєння знань [2].

Майбутні вчителі початкової школи під час самостійної роботи з методики навчання української мови переконалися, що застосовувати на уроках ці словники можна і як спеціальний довідник, і як додатковий підручник.

Аналізуючи на практичних заняттях шкільні підручники з української мови для початкової школи, студенти констатували, що до роботи з орфографічним

словником діти залучаються тільки тоді, коли необхідно перевірити написання того чи іншого слова. Щоб сформувати повноцінні навички застосування молодшими школярами цих лексикографічних джерел, майбутні вчителі пропонували різні види завдань. Наприклад, оригінально провести ознайомлення з будовою словника можна таким чином. Учитель пропонує дітям написати під диктовку речення: *Андрійкові подарували спортивний велосипед*. Молодші школярі відчують труднощі в написання слова *велосипед*. Педагог рекомендує звернутися до орфографічного словника. Діти починають працювати з ним, але відповіді дати не можуть, бо не знають принципу побудови словника. Учитель дає завдання дітям прочитати десять перших слів у словнику. З'ясовується, що всі вони починаються з букви А. Потім учні читають десять слів на останній сторінці і теж пересвідчуються, що всі починаються з букви Я. Отже, молодші школярі самостійно доходять висновку, що головний секрет кожного словника полягає в тому, що слова в ньому розташовані в алфавітному порядку. Учитель пропонує повернутися до завдання і відшукати в словнику, як треба написати слово *велосипед*. У молодших школярів виникає запитання: «Невже, щоб виконати це завдання, необхідно прочитати всі слова на букву В?» Діти пропонують свої варіанти вирішення проблеми. Учитель говорить, що немає необхідності читати всі слова, які починаються на цю букву, бо вони розташовані з урахуванням алфавітної послідовності другої, третьої та інших букв.

Опрацьовуючи розділ «Будова слова», можна запропонувати молодшим школярам, по-перше, знайти в орфографічному словникові спільнокореневі слова; по-друге, зазначити, які починаються, наприклад, із буквосполучення *по-*; по-третє, назвати слова, в яких *по-* є префіксом та ін.

Під час вивчення орфографічних тем, наприклад, «Вимова і правопис слів з ненаголошеними [е], [и] в коренях. Ненаголошені [е], [и], які перевіряються наголосом» (3 клас), учитель пропонує дібрати слово, а в словнику відшукати ті, які є для нього перевірними.

Ураховуючи захоплення учнів класу, можна скласти шкільний орфографічний словничок футбольних термінів, добрих слів, назв іграшок, посуду, медіа тощо.

Як засіб формування лексикографічної компетентності молодших школярів студенти на практичному занятті з методики навчання української мови запропонували провести дидактичну гру «Магазин важких слів». Для цього клас ділиться на дві групи: продавці та покупці. Діти першої групи знаходять слова на певну тему, записують їх із пропусками букв. Друга група, користуючись словником, вставляє пропущені літери.

Крім того, студенти запропонували індивідуальні завдання для молодших школярів, що передбачають їх роботу з орфографічним словником:

- вставте букви на позначення голосних: *к...ридор, гор...зонт, м...даль, ок...ан* та ін.;
- випишіть в алфавітному порядку словникові слова на тему «Шкільне приладдя» («Одяг», «Меблі» та ін.), підкресліть букви на позначення голосних, які не можна перевірити;
- випишіть кілька словникових слів, які починаються з 5-ої букви алфавіту;
- знайдіть слово, яке знаходиться серед слів на букву В і закінчується на Р;
- складіть матеріал для словникового диктанту (тему оберіть самостійно), а на наступному уроці проведіть його в ролі вчителя;
- виберіть 5-10 слів, з якими можна скласти невеличке оповідання за запропонованою темою («Школа», «Екскурсія» тощо).

Для того, щоб привчити молодших школярів користуватися орфографічним словником, можна після знайомства зі словниковими словами, поданими в «рамочках», включати їх у тексти вправ з пропуском букв на місці орфограм, які треба перевірити. Регулярне та систематичне вправляння учнів формує в них уміння самостійно працювати з лексикографічними довідниками, звичку послуговуватися ними тоді, коли написання того чи іншого слова є сумнівним.

Таким чином, постійна робота з орфографічним словником, відшукування слова, яке треба перевірити, – це надійний шлях до запам'ятовування словникових слів. Якщо дитина вміє швидко відшукати слово, то потреба в систематичному вдосконаленні навичок роботи з лексикографічними працями приносить задоволення.

У ході формування лексикографічної компетентності молодших школярів виникає необхідність пояснення значень незрозумілих слів, що, у свою чергу, залучає дітей до роботи з тлумачним словником, орієнтованим на повний опис семантики слів:

*... буває, що слово
відоме давно,
а знає не кожен,
що значить воно.
І тут у пригоді
стає визначник
скарбів наших мовних –
тлумачний словник...*

Д. Білоус

Таким віршем, на думку майбутніх учителів початкової школи, можна починати ознайомлення учнів з фундаментальною лексикографічною працею – тлумачним словником та застосовувати його в подальшому. Цікавими та розвивальними є вправи, які спонукають молодших школярів постійно вдосконалювати лексикографічні навички, наприклад:

- за допомогою тлумачного словника з'ясуйте різницю в значенні слів:
консервний – консервований; синичка – суничка;

- які значення слова *зуби* подано в тлумачному словнику? Чи знаєш ти такий вислів: “*Класти зуби на полицю*”? Як ти його розумієш? У якому значенні тут використано слово *зуби*?

- відкрий словник на букву *Н*. Знайди і прочитай приклади слів, до яких у

словникових статтях подано синоніми та антоніми;

- користуючись тлумачним словником, поясніть пряме і переносне значення слів: *півники*, *ключ*. Складіть словосполучення, які ілюструють пряме і переносне значення цих слів;

- випишіть з поданого переліку словосполучення, в яких є слова з переносним значенням. За необхідністю скористайтесь тлумачним словником: *схлипує море*, *схлипує дитина*, *схлипує вітер*; *гострий ніж*, *гостре слово*, *гострий слух*;

- порівняйте словникові статті до слів *ручка* та *клей*. Зробіть висновки.

Універсальність тлумачного словника допомагає вчителю початкової школи познайомити дітей із значенням слова, особливостями його вимови, написання та стилістичного використання, синонімією, антонімією, омонімією, фразеологічними поєднаннями, етимологічними довідками та ін., що забезпечує отримання різноманітної інформації про досліджувану лексему.

Важливим словником, який може застосовувати вчитель початкової школи для формування в учнів правильної вимови слів, є орфоепічний словник, що містить фонетичний запис лексем. Основне завдання цього словника – навчити дітей говорити правильно, вимовляти звуки і слова, помічати власні і чужі мовленнєві помилки, уміти виправляти їх [13, с. 41–44].

Працюючи зі словником цього типу, вчителі можуть запропонувати молодшим школярам такі вправи:

- прочитай слова, постав наголос, при необхідності користуйся орфоепічним словником: *шелест*, *зелень*, *березень*, *вірність*, *свіжість*, *підхід*, *іній*, *баклажан*, *мороз*, *мотор*, *молоко*, *долото*, *бурундук*, *шуруп*, *голубка*, *голубеня*, *розумний*, *зрозумілий*, *гіркуватий*, *чіткий*, *придумати*;

- випиши з орфоепічного словника по сім слів, у яких відповідно до норм орфоепії вимовляються звуки [p] [p'];

- прочитай слова, визнач, чи однаково вимовляються звуки, позначені виділеними буквами: *гамір*, *голос*, *головний*, *глибокий*, *грімiти*, *підморгнути*,

перемогти, збігти, кігті, вогко, підготувати, поріг, берег, гілка;

- знайди слова, вимова і написання яких не збігаються та ін.

Аспектні словники (словники синонімів, антонімів, омонімів) сприяють підвищенню загальної мовленнєвої культури молодших школярів, педагоги мають сформувати вміння в учнів користуватися ними, що свідчить про дбайливе відношення до слова, мовного багатства; виробити потребу застосовувати такі праці на уроках української мови та літературного читання, в позаурочній діяльності. Недостатню увагу з боку авторів шкільних підручників з української мови для початкової школи роботі з довідниками цього типу, на нашу думку, компенсуватимуть такі вправи:

- згрупуйте подані слова в синонімічні ряди, доповніть їх за допомогою словника синонімів: *бавитися, говорити, аромат, лагідний, важкий, хрипіти, громіздкий, пахоці, добросердний, гратися, базікати;*

- доберіть антонімічну пару із відповідного словника: *аромат – ..., добрий – ..., сумний – ..., сміється – ...;*

- придумайте речення, у яких подані слова були б омонімами: *вид, лист, бродити, пара, лава, передати.*

Чинні програми мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі орієнтують учителів на те, щоб вони принагідно підкреслювали значущість для учнів користування фразеологічними словниками [17]. Ознайомлення з фразеологізмами є необхідним складником засвоєння мови, підвищенні культури мовлення. Правильне та влучне застосування фразеологізмів надає мовленню неповторної своєрідності, особливої виразності, точності, образності.

Вважаємо, що формування в молодших школярів умінь правильного і доцільного використання фразеологічних одиниць у власному мовленні забезпечать вправи, які передбачають тлумачення фразем, синонімічну та антонімічну заміну тощо. Наприклад:

- до поданих слів і словосполучень доберіть фразеологізм-синонім: *нічого не робити; вести пусті, безпредметні розмови; трястися, смикатися,*

дрижати; мовчати; безрезультативно працювати;

- за допомогою фразеологічного словника виправте помилки: *накрити мокрою ганчіркою, ні риба ні птиця, ні богу свічка ні чорту палка, сьома вода на молоці, де раки живуть, заварити їжу;*

- допишіть фразеологізми, добираючи необхідне слово або форму: *пасти (задніх, худобу), шукати вчорашнього (дня, вечора), піймати (облизня, рибу), сховати кінці (у воду, у мішок), покласти (зуби на полицю, речі в шафу);*

- прочитайте речення, замініть підкреслені слова фразеологізмами:

Мати була як стіна між мною та братом (муром стати).

Тиша була такою, хоч квіти виросли (мак сій).

Від страху в Сергійка не було сили щось вимовити (перехопило подих).

Від такої важкої роботи батько просто падав (з ніг валився).

Такі вправи доцільно виконувати під час підготовки молодших школярів до написання творів, оскільки вони сприяють формуванню правильного використання фразеологізмів у мовленні, усвідомленню влучності таких одиниць; підкреслюють самобутність української мови; свідчать про національну специфіку.

Читання та повноцінне сприймання дітьми класичної та сучасної художньої літератури відіграє значну роль в їхньому духовному розвитку, тому що через мову та літературу відбувається залучення учнів до культурних та моральних цінностей свого народу. Література, з одного боку, є частиною культури, яка зберігає та транслює моральні цінності, вироблені людством, з іншого боку – це вид мистецтва, у засвоєнні якого беруть участь і розум, і почуття, і уява, а отже, у читача є усі передумови для глибокого та особистісного сприйняття прочитаного.

Традиційні уроки читання в початковій школі, на жаль, обмежувалися завданнями щодо формування достатнього рівня швидкості, а робота над художніми текстами – переказом і складанням плану, що не забезпечує розв'язання освітніх вимог.

Основною метою уроків літературного читання є розвиток особистості молодшого школяра засобами читацької діяльності, формування відповідної компетентності, яка є базовою для комунікативної та пізнавальної; ознайомлення з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка учнів до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі [12].

У процесі професійної підготовки майбутні вчителі початкової школи усвідомлюють, що для організації та проведення уроків літературного читання необхідно застосовувати різні технології та методи. Одним із таких практико-орієнтованих методів є складання словника літературознавчих термінів, за допомогою якого молодші школярі зможуть у подальшому визначати жанри літератури, образні засоби художніх текстів тощо.

З метою вдосконалення методичних умінь студентів щодо ознайомлення молодших школярів з лінгвістичними словниками вважаємо за потрібне присвятити саме цій проблемі заняття наукового гуртка.

Майбутні вчителі початкової школи будуть мати можливість систематизувати знання про основні сучасні лексикографічні джерела (академічні, навчальні), проблеми навчальної лексикографії, сучасні методи, технології, прийоми формування лексикографічних компетентностей молодших школярів; мають змогу вправлятися в проєктуванні подальшого освітнього маршруту щодо отримання лексикографічних знань та умінь, визначенні відповідного змісту навчання здобувачів початкової освіти; розробленні прийомів навчання, методики діагностики та оцінювання якості сформованості лексикографічних компетентностей молодших школярів. Крім того, студенти оволодівають навичками складання словникових статей навчальних словників, аналізу результатів навчальної діяльності з формування лексикографічної компетентності здобувачів початкової освіти.

У результаті такої роботи ми констатували бажання майбутніх учителів виступати з повідомленнями, демонструвати розробки навчальних завдань, матеріалів проєктної діяльності, електронних презентацій, що позитивно

впливало на мотивацію їх до подальшого вдосконалення лінгводидактичної підготовки.

Отже, перебудова сучасної системи освіти загалом і початкової зокрема базується на формуванні загальних і предметних компетентностей, серед яких комунікативна та мовленнєва є ключовими для розвитку мислення і спілкування учнів.

Упровадження в освітній процес ідей Концепції Нової української школи можливе за умови якісної підготовки фахівців, здатних організувати й провести уроки (заняття) мовно-літературної освітньої галузі на засадах компетентнісного і практико-орієнтованого характеру. Не зменшуючи роль теоретичних відомостей, перевагу в освітньому процесі педагогічних закладів надаємо практичним заняттям, самостійній пошуковій діяльності студентів, що розвиває їхню творчість, готує до активної педагогічної взаємодії із здобувачами початкової освіти.

Забезпечити повноцінний мовленнєвий розвиток допоможуть лінгвістичні словники різних типів, раціональне застосування яких студентами ми розглядали як засіб їхньої лінгводидактичної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамович А.Є. Роль лексикографічної компетенції у розвитку мовної культури студента. URL http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64. (дата звернення: 21.07.2019).

2. Вашуленко М., Дубовик С. Українська мова та читання: підруч. для 2 класу закладів загальн. середньої освіти: у 2 ч. Ч. 1. Київ: Освіта, 2019. 144 с.

3. Виготский Л.С. Мышление и речь. Издатель «АСТ», 2013. 687 с.

4. Державний стандарт початкової освіти URL: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/> (дата звернення: 21.07.2019).

5. Захарійчук М. Українська мова та читання: підруч. для 2 класу закладів

загальн. середньої освіти: у 2 ч. Ч. 1: Українська мова. Київ: Грамота, 2019. 112 с.

6. Иванова Т.Ю., Приходько В.И. Теория организации. СПб.: Питер, 2004. 269 с.

7. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 30.07.2019).

8. Коткова Л.І. Формування лексикографічної компетенції як показника мовної компетенції учня. *Наукові записки НДУ ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2011. № 5. С. 79–82.

9. Мовчун Л. Словник у роботі вчителя. *Початкова школа*. 2001. № 12. С. 61–63.

10. Надолинська А. Формування лексикографічної компетенції у студентів філологічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2012. 236 с.

11. Пономарьова К. Українська мова та читання: підруч. для 2 класу закладів загальн. середньої освіти: у 2 ч. Ч. 1. Київ: Оріон, 2019. 148 с.

12. Савченко О. Літературне читання: інтерактивні методи і прийоми. *Початкова школа*. 2017. № 4. С. 34–40.

13. Семеног О. Лексикографічна компетенція як показник мовної культури особистості. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2008. № 2. С. 41–44.

14. Семенок О. Культура наукової української мови: навч. посіб. Київ: Академія, 2010. 216 с.

15. Собко В.О. Орфографічний словник для учнів початкових класів. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2014. 224 с.

16. Сороколетов Ф.П. Общая и учебная лексикография. Л.: ЛГУ, 1985. 57 с.

17. Типова освітня програма для учнів 1-2 кл. URL: <http://osvita.ua/school/program/program-1-4/60407/> (дата звернення

30.08.2019).

2.4 ХУДОЖНЬО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

(канд. пед. наук, доц. Олена МАЛИЦЬКА)

2.4.1 Система сучасних методологічних підходів як фактор оптимізації художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи

Сучасний учитель початкової школи – це фахівець, який здатний транслювати соціальні смислито цінності духовної культури дитині. У такому ракурсі становлення загальнокультурної компетентності вчителя початкової школи як однієї з базових компетентностей учителя НУШ є актуальною педагогічною проблемою.

У концептуальній стадії даної проблеми визначено гіпотезу: художньо-естетична культура особистості майбутнього фахівця як комплексна освіта передбачає наявність певної структури особистісних властивостей, естетичної позиції, естетичних знань і виконавських умінь, які розвиваються в процесі освоєння естетичних дисциплін в опорі на систему методологічних підходів.

Як пріоритетний у художньо-орієнтованому розвитку особистості майбутнього фахівця в основі концепції НУШ визначено компетентісно орієнтований підхід.

Художньо-педагогічну компетенцію вчителя початкової школи в сучасних дослідженнях трактують як інтегративну якість особистості, що володіє універсальними способами дій, які забезпечують оптимальне і найефективніше виконання творчої художньо-орієнтованої педагогічної діяльності [15].

Становленню художньо-педагогічної компетенції майбутнього вчителя початкової школи буде сприяти система, яка синтезує системний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний, культурологічний, креативний

підходи.

Системний підхід в процесі художньо-орієнтованої підготовки майбутнього фахівця початкової школи визначає основні характеристики системи становлення його художньо-педагогічної компетенції. Цей підхід дозволяє здійснювати діагностику, аналіз і прогноз шляхів вирішення виявленої проблеми як цілісної системи.

Аксіологічний підхід трактує людину як найвищу цінність суспільства і пріоритетну ціль суспільного розвитку. Згідно з аксіологічним підходом, процес формування художньо-педагогічної компетенції детермінується системою ціннісних відносин майбутнього вчителя до педагогічної та художньо-творчої діяльності. Ці цінності формуються і фіксуються в педагогічній науці як специфічні образи та уявлення. В процесі опанування принципами, методами та способами художньо-педагогічної діяльності відбувається їх присвоєння суб'єктом та трансформація в певні особистісні утворення. Таким чином, ефективність використання оптимальних художньо-педагогічних технологій обумовлена наявністю певної системи ціннісних орієнтацій та їх значимістю в структурі життєвих смислів особистості суб'єкта.

Особистісний підхід відтворює ставлення до майбутнього вчителя як до суб'єкта, який усвідомлює усі аспекти процесу оволодіння професією і свідомо спрямовує власну діяльність на розвиток художньо-педагогічної компетенції. Такий підхід орієнтує викладача ЗВО на створення умов, які враховують інтереси, потреби, можливості, рівень творчого потенціалу студента.

Діяльнісний підхід спрямований на залучення майбутнього фахівця в художньо-педагогічну та власну творчу діяльність. В контексті цього підходу студент є суб'єктом діяльності, спілкування та інших соціальних відносин, який свідомо визначає їх характер та спрямованість для досягнення певних цілей. Таким підхід дозволяє впливати на співвідношення репродуктивного і творчого характеру пізнання, встановлювати рівні самостійності і корегувати саморегуляцію студента.

Культурологічний підхід забезпечує можливість залучення особистості до надбань вітчизняної і світової культури та орієнтований, перш за все, на освоєння знань та створення можливостей їх застосування для загальнокультурного самовдосконалення та творчого становлення. Він сприяє процесу становлення вчителя як людини високої культури, здатної до ефективної художньо-орієнтованої підготовки молодших школярів, оскільки відсутність глибокого розуміння історичних та сучасних мистецьких процесів і явищ унеможлиблює ефективне вирішення багатьох актуальних педагогічних проблем. Упровадження культурологічного підходу у педагогічних ЗВО передбачає створення умов для опанування студентом художньо-естетичним досвідом людства та творчої самореалізації на цій основі в будь-яких видах діяльності.

Культурологічний підхід є основою для впровадження в освітній процес креативного підходу, оскільки створює можливості використання сформованого творчого потенціалу студента, розвиненого в одній сфері, в інші сфери діяльності. Результатом ефективного впровадження креативного підходу можна вважати уникнення репродуктивного та перехід до індивідуального способу здійснення будь-якої діяльності, і, як наслідок, рівня розвитку художньо-педагогічної компетенції особистості. У сучасних дослідженнях виділяють чотири стадії розвитку креативності: наслідування (копіювання), творче наслідування, наслідувальна творчість, справжня творчість (творення). Креативний підхід сприяє перенесенню акцента в освітньому процесі ЗВО значущої діяльності на перетворювальну.

Застосування низки зазначених методологічних підходів сприятиме процесу підвищення якості художньо-орієнтованої підготовки майбутнього фахівця початкової школи і відтворюватиме інформацію про результативність цього процесу, що дозволить своєчасно коригувати його стратегію і тактику.

2.4.2 Гуманітаризація художньої освіти як засіб підвищення якості художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи

У сучасних дослідженнях гуманітаризація освіти трактується як одна з умов розвитку вільної, гуманної, духовної, творчої особистості, здатної до самовизначення та самореалізації. У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті зазначено, що гуманітаризація «покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення» та одночасно є невід'ємною частиною та засобом гуманізації».

Гуманітаризація синтезує наукові та гуманітарні основи освіти. Вона спрямована на оновлення технологій організації освіти, подолання абстрактності в освітньому процесі, впровадження освіти у культурний простір. Культура в такому контексті виконує коригувальну функцію в процесі розвитку науки, компенсує дисбаланс між матеріальним і духовним у сучасному техногенному суспільстві. Технократизація свідомості, яка є ознакою століття, потребує для людини своєрідної «гуманітарної компенсації». Розвиток особистості в духовному аспекті здійснюється через соціальний та культурний простір, і є своєрідним ключем до гуманітарного розвитку суспільства: цей процес є неможливим без злагоджених освітніх зусиль окремої людини та суспільства в цілому.

Отже, гуманітаризація всіх ланок освіти є об'єктивним і актуальним процесом, оскільки дегуманізація суспільства призводить до знедуховлення людини. Такий нероздільний взаємозв'язок зазначених процесів зумовлює поширення наукового інтересу до сучасних розробок проблеми гуманітаризації.

У педагогічній науці існує низка трактувань поняття «гуманітаризація навчання»: оновлення змісту навчання, створення можливостей вибору вчителем варіантів змісту і методик навчання (О. Савченко); організація творчого процесу (І. Родигіна); розвиток творчої діяльності учнів, зміну стилю спілкування (В. Астахова); розкриття творчого потенціалу особистості,

актуалізацію можливостей, розвиток здібностей (С. Гончаренко, Ю. Мальований). Ці та низка подібних ідей активно вивчаються сучасними науковими школами, які одноставно визначають гуманітаризацію освіти як важливий чинник, що відповідає нагальним запитам сучасного суспільства. Ще одним спільним підходом до гуманітаризації освіти є трактування її як процесу «олюднення». Гуманітарна спрямованість освіти передбачає, на їх думку, пріоритетний розвиток творчої, високоінтелектуальної і духовної особистості студента за допомогою конкретної педагогічної системи.

Предмет гуманітарного знання утворює широкий спектр феноменів, що виражаються поняттям «світ людини», що включає реально та потенційно пережите нею, вистраждане, індивідуально значуще. Це – цінності, значення, смисли, інтерсуб'єктивні і аутокомунікативні відносини, детерміновані різними рівнями свідомості; сьогодення, минуле, майбутнє, дані в пам'яті, емоціях, душевних поривах, всіх схильностях, які конструюють і трансформують світ із «суб'єктивної спонтанності»; цілісний континуум реальності, що становить надбання і внутрішнє багатство індивіда. Об'єкт гуманітарного знання утворює простір людських значень, цінностей, смислів, що виникають в процесі освоєння культури, а основними завданнями гуманітарія є наповнити змістами світ [3].

Ці завдання стають особливо нагальними на тлі сучасних процесів змін ціннісних парадигм, зростання пріоритету розвиваючих моделей і технологій, особистісно-орієнтованих підходів, що підкреслюють суб'єкт-суб'єктний аспект педагогічної взаємодії. Значимості їм додає і сучасне соціальне замовлення на підготовку особистості, яка б володіла потенціалом саморозвитку та самоактуалізації у творчій праці.

Творча діяльність є універсальним засобом освоєння та естетичного сприйняття людиною навколишнього світу (в його соціальних, моральних, психологічних, художніх, інтелектуальних аспектах). Всеосяжність впливу творчої діяльності на формування особистості спирається на її просторово-

часову структуру. Творча діяльність має значні потенції розвитку людської індивідуальності: її емоційної сфери, інтелекту, естетичної свідомості (сприйняття, смаку), самостійного індивідуального творчого мислення.

Творча діяльність особистості спрямована на цілісне і всебічне відтворення реального світу, одночасно впливаючи на почуття і думки людини, в усіх сферах діяльності: в праці, побуті, науці, політиці, економіці; а також у її вчинках, поведінці, спілкуванні. Завдяки своїй емоційно-чуттєвій та образній сутності, вона поєднує, таким чином, всі форми суспільної діяльності і пізнання, де виявляється естетичне ставлення суб'єкта до дійсності і самого себе.

Творча та художньо-естетична діяльність спрямовані на відтворення і створення нових естетичних цінностей. Ці види людської діяльності так чи інакше «породжують відчуття краси. І почуття, народившись, знову і знову, тягне людину до цієї та подібних художніх цінностей.»[19, с. 341].

Гуманітаризація як форма виховної роботи зі студентами у педагогічних ЗВО останнім часом набула вагомості, оскільки виникла необхідність зберегти і зміцнити джерело духовного становлення молодих людей. Адже майбутній вчитель несе подвійну відповідальність: від рівня гуманітарної освіченості майбутніх учителів залежить, яке суспільство сформується у подальшому. Зміни в галузі вищої педагогічної освіти, що відбуваються останніми десятиліттями, відображають загальну спрямованість до гуманітаризації процесів і змісту освіти.

Реалізація соціального замовлення на підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи здійснюється за такими напрямками: фундаменталізація наукових знань; з'єднання наукового пізнання з суспільною практикою, підвищення наукового і творчого характеру практичної діяльності; здійснення інтеграційних процесів і міждисциплінарних зв'язків; організація творчої діяльності студентів у навчальному процесі; створення та впровадження інноваційних технологій навчання; здійснення

диференційованого підходу до навчання, що забезпечує врахування здібностей, професійних інтересів і можливостей.

Провідним напрямком у створенні умов для духовної та творчої самореалізації особистості у даному випадку і є гуманітаризація, «олюднення» освітнього простору педагогічного ЗВО.

На невідповідності природничонаукової парадигми освіти та духовних потреб і потенцій людини вперше акцентував увагу В. Дільтей, який розподілив наукові пошуки в цьому аспекті на два принципово різних за методологією напрямки: аналітичний або пояснювальний і описовий, який вивчає духовне життя індивіда на основі цінностей, властивих тій або іншій культурі. Другий напрямок досліджень отримав назву «гуманітарного» та зосередився на проблемах духовних цінностей людського життя. Дослідження гуманітарного напрямку, вперше виділеного В. Дільтеєм, були зорієнтовані на індивідуальність, звернені до духовного світу людини, її особистісних цінностей і сенсів життя.

Для гуманітарного пізнання важливо досягнути саме одиничні конкретні факти, тому що нові ідеї, рішення, бачення з'являються у свідомості конкретних людей. Вищими формами розуміння всього сприйманого людиною є транспозиція (перенесення себе на місце іншого), співпереживання, наслідування. Проблема переживання, «співпереживання» є ключовою у низці сучасних досліджень, присвячених гармонійному розвитку особистості в процесі художньо-орієнтованої підготовки майбутнього фахівця початкової школи.

2.4.3 Педагогічний потенціал творчої діяльності в процесі художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів

Категорія творчої діяльності в мистецькій педагогіці є ключовою. Дефініція «творча діяльність» традиційно визначає діяльність в сфері певного

виду мистецтва, що обумовлено історично сформованими розходженнями у видових групах мистецтва.

Дослідження в галузі теоретичних і методичних засад професійної підготовки майбутнього фахівця (І. Бех, О. Савченко, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Паламарчук) та естетики (В. Андрющенко, В. Мовчан, І. Мазепа, В. Панченко, В. Розумний, О. Семашко) можна визначити філософською базою у вивченні зазначеної проблеми.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях присвячених проблемам творчої діяльності, взаємодії творчої та пізнавальної діяльності, впливу творчої діяльності на становлення суб'єктної позиції особистості представлений певний рівень вирішення цих проблем (Л. Масол, О. Щолокова, О. Хижна).

Педагогічний потенціал творчої діяльності, проблема розвитку художньо-орієнтованої особистості в процесі опанування нею, визначення її різних аспектів привертає увагу дослідників. Особливості творчої діяльності та її педагогічний потенціал досліджено у роботах М. Бережного, В. Назарової, Л. Савенкової. Значний внесок в обґрунтування психологічного аспекту формування готовності особистості до творчої діяльності зробили І. Зязюн, Г. Костюк, В. Рибалко. Художньо-творчі аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів досліджені в роботах В. Горчакова, Е. Кудріної.

У сучасних дослідженнях можна визначити низку загальних аспектів, обумовлених специфікою творчої діяльності як особливого (образного) виду людської діяльності:

- продукт творчої діяльності характеризується такими якостями як цілісність логічного й образного, емоційного й раціонального, матеріального й духовного, теоретичного й практичного;
- результат творчої діяльності визначається як обов'язково пов'язане з перетворенням самих суб'єктів діяльності сприйняття (створення, відтворення) художнього продукту;

- предмет діяльності трактується як явище, якому властиві образність, метафоричність, емоційність;

- суб'єкту діяльності притаманні такі якості, як оригінальність індивідуально-особистого вираження, сприйнятливість до своєрідності художніх проявів, здатність до художнього діалогу.

Ці положення розвиваються й доповнюються в сучасному напрямку педагогіки – мистецькій дидактиці. Предметом творчої діяльності, згідно з цим вченням можна вважати організацію процесу, в якому відбувається проживання, переживання соціально-культурного досвіду, відбитого в творах мистецтва, осмислення й усвідомлення сприйнятого, а результатом діяльності – безпосередній розвиток емоційно-ціннісного й творчого ставлення до навколишнього.

Творча діяльність визначається сучасними вітчизняними дослідниками як спеціально організований процес, спрямований на створення педагогічних умов, що сприяють формуванню досвіду емоційно-ціннісного та творчого відношення особистості до дійсності.

Асимілювання особливостей власної творчості суб'єкта та аспектів емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього обумовлює синкретичність творчої діяльності. Зміст і форма організації процесу творчої діяльності є своєрідним утворенням за умов специфічних якостей, властивих художній діяльності: образності, асоціативності, емоційності, діалогічності, суб'єктивності. Суб'єкта творчої діяльності характеризують низка якостей: здатність до створення й втілення художнього задуму, здатність до імпровізації, здатність до емоційно-образного діалогу, володіння рефлексивними механізмами. Невід'ємними властивостями творчої діяльності є образність, суб'єктивність, особливий емоційно-образний характер дій.

Аналіз сучасної методичної літератури дозволяє виділити кілька підходів до трактування творчої діяльності:

- творча діяльність як одна з форм творчої активності, спрямованої на

самовираження, яка виявляється у зверненні до різних видів мистецтва;

- творча діяльність як одна із форм образно-пізнавальної діяльності;
- творча діяльність як навчальна діяльність, пов'язана з оволодінням різними формами мистецької мови;
- творча діяльність як самостійна творчість в певній галузі мистецтва.

Творчу діяльність можна трактувати як діяльність, головним змістом, сенсом якої є створення, збереження, функціонування та передача духовних цінностей. Ця діяльність безпосередньо спрямована на «обробку», оформлення, одухотворення світу, що оточує людину, і на саму людину. Це сприяє тому, що в результатах художньої діяльності як найяскравіше виявляються культурні аспекти етносу, країни, епохи.

Можна виділити інші види людської діяльності (перетворювальну, пізнавальну, оцінну, виховну, комунікативну, ігрову), які входять до структури творчої діяльності завдяки наявному в них естетичному аспекту [16, с. 59].

Творча діяльність виникає з потреби виділити естетичне ставлення з інших людських відносин і видів діяльності, та виконує систему функцій. Серед їх різноманіття слід виділити пізнавальну, прогностичну, оцінну, комунікативну, сугестивну, катарсичну, гедоністичну, евристичну, соціально-організаційну функції. Творчій діяльності властива та ж структура, що і будь-якій діяльності: потреба - мотив - завдання - засоби - дії - операції. Але при цьому в ній зберігається своєрідність і специфіка, яка зумовлена так званим «художнім джерелом».

Виходячи з цих позицій творчу діяльність можна розглядати як аспект педагогічної. Такий ракурс вивчення дозволяє трактувати її як один із основних видів людської діяльності, що входять в структуру педагогічної діяльності, але мають свою специфічну організацію.

Структура як творчої, так і педагогічної діяльності визначається через три елементи: суб'єкт, наділений активністю, що спрямовується на об'єкт; об'єкт, на який спрямована активність суб'єкта; активність, яка виражається в тому чи

іншому способі оволодіння об'єкта суб'єктом.

Згідно з психолого-педагогічною наукою структура будь-якої діяльності може бути розглянута також в аспекті її цілей, засобів і результатів. Специфікою як творчої, так і педагогічної діяльності є їх інтегративний характер, вони одночасно об'єднують пізнання, перетворення, ціннісно-орієнтаційну діяльність і діяльність комунікації. Аналіз використовуваних засобів дозволяє стверджувати, що творча та педагогічна діяльність є і духовно-практичним, і духовно-теоретичним видами діяльності, а також одночасно і продуктивним, і споживчим. Творча діяльність характеризується як загальними рисами, притаманними будь-якої іншій людській діяльності, так і специфічними.

Найважливішою характеристикою творчої діяльності є зв'язок творчості і мислення, що проявляється в осмисленні цілей і завдань художньо-естетичного процесу, усвідомленні існуючих художніх закономірностей дійсності, вмінні реалізовувати найближчі і перспективні завдання творчої практики.

Дослідники єдині у виявленні таких специфічних особливостей творчої діяльності як наявність художніх здібностей суб'єкта, синкретизм (інтегративність), особистісний тип відображення дійсності. Деякі автори відносять до таких особливостей також свободу вибору мети, високий ступінь ризику невдачі, рефлексивність, емоційний настрій, який є обов'язковим «фоном» цієї діяльності [15]. Беззаперечною є умова наявності яскраво виражених художніх здібностей.

Загальноприйнята класифікація здібностей до творчої діяльності за О. Ковальовим включає образне мислення, уяву, фантазію, розвинене почуття емпатії (співпереживання). Крім того, в окремих видах художньо-естетичної діяльності потрібні додаткові здібності. Так, в образотворчому мистецтві це – зорова пам'ять, координація дій ока та руки, вправність руки. Згідно з дослідженнями, провідною властивістю здібності до творчої діяльності є уява, без якої неможливе втілення задуму в художній творчості. Опорними

властивостями є натхнення, природна зорова чутливість, що забезпечує повноту відчуттів. Натхнення є найвищий рівень і духовних, і фізичних сил, це якісний стрибок на основі кількісних змін, які, в свою чергу, є результатом систематичних спостережень. Цю властивість можна також описати як здатність накопичення матеріалу, процес підготовки до створення результату – продукту художньої діяльності.

Синкретизм творчої діяльності пояснюється її інтегративністю. Як специфічний прояв він органічно включає в себе пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, перетворювальну і комунікативну види людської діяльності, які в даному випадку є її структурними компонентами. Пізнавальна діяльність, у результаті якої художник відбиває об'єктивну дійсність і встановлює взаємозв'язки між об'єктами відтворення.

Л. Виготський вважав, що мистецтво є особливим способом мислення, який призводить до того ж, до чого призводить і наукове пізнання, але іншим шляхом та за допомогою інших засобів. Мистецтво відрізняється від науки тільки методом сприймання об'єктів навколишнього та їх переживання [12].

Процес пізнання в творчій діяльності виявляється в можливостях отримання нової для індивіда інформації про навколишнє. Не можна стверджувати, що ця функція полягає тільки у вивченні історії попередніх поколінь. Мистецтво спроможне до відображення та освоєння тих сторін життя, які недоступні науці. Емоційні нюанси й багатство чуттєвих властивостей дійсності залишаються за межами наукового пізнання.

Переживання – центральний механізм у процесі художнього сприймання образів мистецтва – обумовлює формування таких психічних утворень як симпатія та емпатія. Художньо-естетичне осмислення та освоєння дійсності сприяють гармонізації внутрішнього «я» людини із довкіллям. Формування та розвиток мовлення, що є основою мислення, залежить від багатства зорових образів, виникненню та ускладненню яких сприяє сприймання зорових видів мистецтва.

Перетворювальна діяльність, полягає в тому, що в процесі творчості трансформуються матеріальні і духовні засоби в різних відносинах, видозмінюються навіть просторово-часові зв'язки для вираження певної ідеї. Виховна діяльність як аспект перетворювальної діяльності художника також проявляється у соціально-особистісному плані, оскільки він прагне впливати на свідомість того, хто сприймає.

Ціннісно-орієнтовна діяльність, завдяки якій художник виражає своє світосприйняття і світоставлення крізь призму особистих ідеалів, інтересів, смаків. Цінність – це завжди позитивно значущий, реально існуючий або уявний предмет, що усвідомлюється суб'єктом як надзвичайно важливий. Цінності відіграють роль певних орієнтирів. Аксіологічний аспект ціннісної функції полягає в оцінці явищ навколишнього світу з позиції загальнолюдських цінностей – моральних, етичних, соціальних, ідеологічних. Творча діяльність орієнтується та орієнтує на загальнолюдські цінності, завжди досягає та висвітлює реальність у співвіднесенні з ними.

Комунікативна діяльність як аспект творчої діяльності суб'єкта передбачає спілкування через художній твір за допомогою знакової, семіотичної системи. Сприйняття твору мистецтва відбувається за загальними законами спілкування, тобто, це – комунікація зі зворотним зв'язком, яка надає унікальної можливості одержувати інформацію не лише про об'єктивний світ, але й про суб'єктивне сприйняття цього світу іншими індивідами.

У творчій діяльності відбувається злиття цих структурних компонентів, у результаті чого новий синкретичний вид має органічну цілісність і нові властивості.

Творча діяльність характеризується поняттям емерджентності, що означає виникнення у цілого нової якості, які відсутні у його складових. Синонімом цієї якості є «художність» або «образність».

Художність – це специфічна властивість творчої діяльності, що зводиться ні до вмісту в ній пізнавальної інформації (існують твори, що мають високу

художність та незначну пізнавальну цінність або, навпаки, незначну художність при високій пізнавальній значущості), ні до укладеної в ній системи оцінок (відомі випадки невідповідності художньої та ідеологічної значущості твору мистецтва), ні до комунікативних якостей твору (так, художні достоїнства твору мистецтва не збігаються із зрозумілістю або складністю його мови, так само як і з його технічною досконалістю)[12]. Художність визначається як прояв сутності мистецтва – художнього відображення всього існуючого різноманіття об'єктивної реальності. Художність є фундаментальним початком в плані організації, властивостей, форм, характеру художньо-естетичної діяльності.

Рациональність як властивість творчої діяльності являє собою логічно обґрунтовану сукупність певних, історично вироблених стандартів і еталонів щодо художніх цінностей, загальноприйнятих уявлень про творчу діяльність. Її сутність зводиться до практичної значущості, відповідності зазначеної мети і свідомим адекватним діям у досягненні цієї мети[15].

У цілому такі, здавалося б, протилежні явища як художність і раціональність є вихідними позиціями певного творчого процесу і забезпечують збереження та якісні перетворення цієї системи.

Оскільки в мистецтві будь-який твір має суто персоніфікований характер, то можна трактувати одну з провідних особливостей творчої діяльності як особистісний тип відображення навколишньої дійсності. Ця особливість сприяє поділу наукової та творчої діяльності. У процесах творчої та наукової діяльності має місце розходження необхідності і значущості емоцій. У науці не враховується емоційний фон діяльності: емоції не повинні розглядатися як значущий компонент наукового продукту. У той же час у творчій діяльності емоційний момент є ключовою характеристикою і суб'єкта, і об'єкта цієї діяльності.

Творча діяльність передбачає наявність свободи вибору жанру, сюжету, стилю створюваних творів. Така свобода є більш або менш відносною, але вона

наявна в кожному акті творчості. Наукова ж діяльність завжди обмежена «просторовими і часовими рамками».

Створюваний художній образ завжди є суб'єктивним і за своєю природою неконкретним, на відміну від результатів будь-якої практичної роботи. Тому, серед особливостей творчої діяльності в дослідженнях можна виділити таку як «висока ступінь ризику невдачі» (Д. Новіков). За цих обставин, в процесі сприйняття художнього образу завжди є ризик його нерозуміння, невизнання. Але ця особливість властива суто професійній творчій діяльності.

У структурі творчої діяльності можна також виділити процес (художнє сприйняття і художня творчість) і продукти діяльності (художні цінності). В такому ракурсі поняття «художня діяльність» багато в чому збігається з поняттям «мистецтво».

Загальні та специфічні принципи творчої діяльності відрізняються за характером і типології від загальнонаукових принципів, але тотожні принципам художньої педагогіки, оскільки художню педагогіку можна трактувати як аспект творчої діяльності. Одним із найважливіших принципів творчої діяльності є принцип взаємозв'язку естетичного та етичного. Формуванню моральних орієнтирів сприяє розвиток почуття емпатії в процесі виявлення художніх виразних засобів.

Освоєння матеріалів і виразних засобів як організаційний початок також тлумачиться в методичній літературі як один із фундаментальних принципів будь-якої творчої діяльності. Ці два основоположних принципи покладені в основу формування творчої діяльності студентів педагогічного ЗВО.

Аналіз сутності творчої діяльності як суспільного явища, її особливостей, а також зіставлення її з педагогічною діяльністю дозволяють трактувати її як фактор оптимізації художньо-орієнтованої підготовки майбутнього фахівця початкової школи.

2.4.4 Особливості художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи

Художньо-орієнтовану підготовку майбутнього фахівця початкової школи можна визначити як вид активності особистості, що характеризується потенціалом для її самоактуалізації, спрямований на сприймання та створення об'єктів художньої культури, їх трансформацію та генерування нових образів, сюжетів, смислів. Метою художньо-орієнтованої підготовки майбутнього фахівця початкової школи є художньо-творче опанування дійсності в єдності пізнання та творчості.

Художньо-творча діяльність може виступати як ідеальним педагогічним засобом, так і матеріальним інструментом для досягнення певних педагогічних цілей. В якості ідеального засобу мистецької педагогіки художньо-творча діяльність характеризується своєю підпорядкованістю меті, наявністю певних сенсів, суб'єктивністю, включеністю у процес комунікації автора та адресата. Як матеріальний засіб художньо-творча діяльність характеризується сталістю певних форм і способів створення творчих продуктів, які можуть використовуватися в педагогічній діяльності. Як педагогічний засіб вона являє собою сукупність ціннісних, змістовних і методичних компонентів для організації освітнього процесу ЗВО з метою трансляції культурного досвіду та його присвоєння суб'єктами освіти.

Художньо-естетична культура вчителя як його інтегративна характеристика, ґрунтується на діалектичній єдності змісту і форми. Художня за своїм змістом, цілями і задачами, спрямована на формування естетичного ставлення до реальності, художньо-естетична культура розглядається в контексті загальної і професійно-педагогічної культури як її складова. «Естетичне» характеризується оцінними відносинами з позицій загальнолюдських цінностей. Поняття «художнє» стосовно до умов педагогічного ВНЗ, виступає як форма, спосіб активізації навчального процесу,

спрямованого на засвоєння культурологічних і мистецтвознавчих знань, вироблення практичних умінь педагогічної діяльності (Т. Сулова).

Згідно з діалектичною теорією пізнання і відображення, художньо-естетична культура має активно-відтворювальну природу. Ця методологічна основа дозволяє виділити особливості художньо-естетичної культури та її функції в становленні особистості майбутнього вчителя на основі низки положень:

- сприйняття явищ художньо-естетичної культури суспільства має свої особливості: воно завжди здійснюється з позицій норм естетики цього суспільства та його культури;

- в індивідуальній свідомості людини безперервно відбувається взаємодія художньо-естетичного та психологічного компонентів;

- художньо-естетична культура активно впливає на особистість, здійснюючи внутрішню регуляцію її діяльності і поведінки, стимулюючи її діяльно-критичне ставлення до дійсності, спонукаючи до перетворення і вдосконалення продуктів художньо-естетичної культури.

Значущість дослідження проблем формування художньо-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя початкової школи, всебічного розвитку його творчих здібностей впливає насамперед із зростаючої ролі духовних процесів в оптимізації суспільного прогресу. Педагог повинен вміти формувати творчі початки в людині, однак для цього він сам має не тільки розуміти прекрасне в навколишньому житті і в творах мистецтва, володіти емоційно-естетичним ставленням до дійсності, але й за допомогою художніх засобів передавати побачене.

Професія вчителя початкової школи передбачає освоєння великого обсягу досить різноманітних за змістом знань. Як правило, домінуючим у практиці художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи є підхід, зорієнтований на досягнення конкретних професійних цілей, який передбачає використання арсеналу можливостей художньої підготовки у їх

подальшій роботі. Недостатність художньо-орієнтованої підготовки обумовлює дискредитацію самої ідеї та суті художньо-естетичної діяльності.

Домінуючим у художньо-орієнтованій підготовці майбутніх учителів початкової школи є вироблення умінь і навичок володіння виразними засобами, оскільки цей аспект підготовки належить таки до професійної освіти. А виховання морально-естетичної культури, формування емоційно-естетичного ставлення до навколишніх предметів і явищ можна трактувати радше як «додатковий ефект».

Фундаментальною теоретичною базою художньо-орієнтованої підготовки у педагогічному ЗВО є: загальні позиції щодо закономірностей естетичного освоєння і перетворення світу людиною, сформульовані у працях вітчизняних вчених; концептуальні ідеї провідних представників наукових шкіл педагогіки мистецтва; положення психологічної науки про діяльність людини, узагальнюючі духовний досвід людства; аксіоми педагогіки і психології художньої творчості, що трактують її як вияв духовної сутності людини. Це є необхідною та достатньою теоретико-методологічною базою для розробки стратегічних напрямів розвитку художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зміст предметів художньо-естетичного циклу в педагогічному ЗВО, в основі викладання яких художньо-естетична діяльність, розглядається як оволодіння морально-естетичною та духовною культурою. При такому підході основою змісту художньої освіти у вищому педагогічному ЗВО стають соціальна функція мистецтва та специфіка образної мови різних його видів, у результаті освоєння яких у студентів розвивається духовно-практичне ставлення до світу.

Історія художньо-педагогічної освіти засвідчує, що проблема художньо-орієнтованої підготовки вчителів початкової школи залежить від особливостей розвитку суспільства і культури, вимог, що висувуються до загальноосвітньої школи і мистецтва як навчального предмета.

Проблематика шляхів здійснення художньо-орієнтованої підготовки

вчителів початкової школи історично має два напрямки. Представники одного з них вважали домінуючою саме гуманітарну і, зокрема, художньо-практичну підготовку майбутніх педагогів (О. Бакушинський, Д. Кардовський, В. Кузін), прихильники іншого не визнають її роль у художньо-орієнтованій підготовці майбутніх педагогів (В. Бехтерєв). Незважаючи на такі фундаментальні розбіжності, найважливішим аспектом, сутністю художньо-орієнтованої підготовки майбутнього педагога в сучасних дослідженнях визначається художньо-естетична діяльність, яка передбачає і теоретичні, і практичні аспекти.

Аналіз робіт, присвячених проблемам художньо-естетичної діяльності майбутніх учителів початкової школи дозволив виявити наступні напрямки досліджень:

- вивчення певних компонентів художньо-естетичної діяльності;
- вивчення окремих здібностей, безпосередньо пов'язаних зі специфікою художньо-естетичної діяльності (почуття ритму, кольору, окомір, оцінка пропорцій);
- трактування здібностей до художньо-естетичної діяльності як якостей, що визначаються особистісними рисами, мотивацією, ціннісними орієнтаціями, естетичним ставленням до навколишньої дійсності;
- визначення художньо-естетичної діяльності як чинника художньо-орієнтованої підготовки вчителя початкової школи, а також якостей особистості, необхідних як для творчості в образотворчій діяльності, так і в інших сферах діяльності;
- вивчення специфіки проявів духовної культури в художньо-естетичній діяльності на продуктивному, діяльнісному, поведінковому, особистісному рівнях.

Художньо-орієнтована підготовка вчителів початкової школи має свої специфічні особливості. Завдання розвитку особистості майбутнього вчителя спрямовані, насамперед, на формування в нього якостей, необхідних у його

педагогічній діяльності.

Педагогічний ЗВО не ставить перед собою завдання підготовки художників. Основною метою художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи є оволодіння основами мистецької грамоти.

У формуванні особистості майбутнього вчителя початкової школи важливу роль відіграє художньо-естетична діяльність, яка є сутністю художньо-орієнтованої підготовки.

У сучасних дослідженнях виділяються три основних і нерозривно взаємозв'язаних принципа, які є фундаментом сучасної художньої педагогіки і які визначають всі аспекти художньо-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя початкової школи в освітньому просторі ЗВО.

Перший принцип – вільний вибір домінуючого виду діяльності при обов'язковому спрямовуючому впливі педагога. Другий дидактичний принцип художньої педагогіки, наявний у всіх типах естетичної освіти – розвиток художньо-творчих здібностей в досягненні емоційного світу при їх вербальному, емоційному та духовному спрямуванні педагогом. У цілому система художньо-естетичної освіти функціонує завдяки спеціально підготовленій людині – вчителю, який володіє необхідним об'ємом спеціальних знань, професійною культурою, навичками художньо-педагогічного спілкування.

У цьому контексті при організації художньо-творчої діяльності принцип партнерства виступає в якості домінуючого. Даний принцип передбачає проведення занять, спрямованих не тільки на активізацію розумової діяльності, але й на особистісне присвоювання художньо значущих норм і цінностей, розкриття художньо-естетичних ідеалів, усвідомлення як непорушності, так і динамічності естетичного світогляду.

Використання теоретико-методологічних основ навчання, виховання і естетичних способів пізнання, передбачає такі установки:

- художньо-естетична культура розуміється як узгоджений педагогічний вплив на особистість засобами мистецтв;

- комплекс мистецтв у освітньому процесі розглядається як засіб гармонізації особистості майбутнього вчителя, узгоджений із внутрішніми установками і зовнішнім впливом на його виховання;

- зміст формування професійних засад культурного розвитку здійснюється з опорою на вивчення художніх творів різних видів мистецтв, понятійного апарату естетичних категорій;

- зміст художньо-естетичної освіти впливає на формування спеціальних знань, умінь і виступає як засіб виявлення інтегративного зв'язку педагогічної науки з мистецтвом;

- художньо-орієнтована підготовка визначається перспективою інтелектуального розвитку засобами мистецтва;

- формування професійних основ художньо-естетичної культури здійснюється в процесі особистісно-діяльнісного підходу в пізнанні художніх явищ;

- механізм формування художньо-естетичного розвитку базується на педагогічних і спеціальних здібностях особистості майбутнього вчителя початкової школи;

- вихідним для розробки технології формування художнього розвитку в особистісно-орієнтованому навчанні є професійна грамотність у художньо-естетичному освоєнні дійсності;

- культурне самовизначення майбутнього педагога ґрунтується на самопізнанні, самовдосконаленні, саморозвитку професійно-педагогічних і спеціальних здібностей, інтересів, творчого потенціалу як готовності до активної діяльності;

- розвиток інтелектуальних якостей засобами мистецтв, що забезпечують асоціативно-образний характер педагогічної діяльності, передбачає розвиток художнього сприйняття, уяви, усвідомленого ставлення до мови художньої виразності, визначенню перспектив професійно-особистісного становлення.

Підсумком аналізу психолого-педагогічних досліджень зазначеної

проблеми є низка висновків. Художньо-орієнтована підготовка майбутнього вчителя початкової школи у педагогічному ЗВО буде результативною і успішною при дотриманні низки умов:

- актуалізації соціально-педагогічного аспекту художньо-естетичної діяльності, що сприяє формуванню ціннісного ставлення до педагогічної діяльності;
- організації освітнього процесу на основі ускладнення художньо-естетичної діяльності, що сприяє професійній і культурній суб'єктності майбутнього вчителя, самореалізації студентів та подальшій самоактуалізації майбутніх учителів початкової школи;
- посилення духовно-практичної основи художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи.

2.4.5 Педагогічні умови оптимізації художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО

Аналіз сутнісних характеристик професійної компетенції майбутнього фахівця початкової школи дозволив виявити її структурні компоненти, пов'язані з педагогічним потенціалом художньо-орієнтованої підготовки: когнітивний, особистісний, діяльнісний.

Когнітивний включає інтелектуальний розвиток майбутнього педагога початкової школи, креативне мислення в професійній сфері і специфічний обсяг знань в певних галузях художньої культури, які можуть бути застосовані в професійній діяльності. Діяльнісний відтворює здатність і готовність особистості застосовувати отримані знання в професійній діяльності та передбачає володіння технологіями творчої діяльності. Особистісний представляє систему професійно-значущих особистісних якостей фахівця в контексті його творчого потенціалу, в тому числі сфері художньо-творчої діяльності.

Проблема оптимізації художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи вимагає постановки та вирішення низки теоретичних питань, пов'язаних зі специфікою художнього розвитку та естетичного пізнання. У пізнанні навколишнього світу укладено усвідомлення естетичних властивостей предметів і явищ на рівні відчуттів і сприйняття. За визначенням С. Рубінштейна, кожне відчуття, кожен психічний процес «є єдністю суб'єктивного і об'єктивного, обумовлено залежністю не тільки від об'єкта, але й від суб'єкта». При цьому відчуття є найбільш елементарним процесом, безпосереднім чуттєвим образом, що відображає окремі властивості предмета. Сприйняття ж трактується як «конкретно-чуттєвий образ, що відображає предмет в цілому» [18].

У сприйманні відображаються предмети і явища зовнішнього світу у всьому різноманітті їх сторін і властивостей. У системі мистецтва художнє сприйняття визначається його природою, ставленням до дійсності, роллю, що виконується мистецтвом у соціальному житті. Художнє сприйняття є чуттєве відображення об'єкта і одночасно інтелектуальне осягнення втіленого в ньому «зовнішнього», життєвого змісту. Л. Виготський вважав, що для сприйняття мистецтва недостатньо пережити почуття, яке володіло автором, недостатньо розібратися у структурі твору, але необхідно ще творчо подолати своє власне почуття [2].

Сучасні дослідження свідчать про те, що сприйняття, в тому числі і художнє, являє собою активний процес, складну психічну функцію, що визначається цілями і завданнями діяльності, що залежить від конкретних внутрішніх і зовнішніх умов. У основі художнього сприйняття лежить як художній досвід, так і життєвий досвід людини в цілому. Уявлення, як відображення реальності, виникають саме на основі відчуттів та сприймання, формуються в процесі оволодіння культурним способом сприйняття і розуміння явищ дійсності і мистецтва. Зв'язуючись з певними діями при аналізі форми твору від цілого до конструктивних елементів, з різними образами та

уявленнями дійсності, ці новоутворення організовуються в смислові системи розуміння мистецтва. [19]

Образні асоціації та уявлення мають бути максимально узагальнені, включати в себе результати осмислення фактів і відношень, великого соціально-історичного досвіду. Вони не передбачають аналогів у дійсності, тому їх формування вимагає активної участі уяви, інтуїції, логічного мислення. В той же час художні уявлення повинні відображати явища дійсності неодмінно в зв'язку з відношеннями до них людини. (В. Лукіна) Формування художньо-естетичної діяльності має передбачати накопичення чуттєвого досвіду, художніх уявлень про об'єкти навколишнього світу, що є необхідною умовою її розвитку.

Художньо-орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи має будуватися з урахуванням сукупності педагогічних умов.

У якості першої педагогічної умови художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядається інтеграція педагогічної та художньо-естетичної діяльності, яка забезпечує професійну спрямованість, наступність і здійснення інтегрованих зв'язків між предметами. Інтеграція педагогічної та художньо-естетичної діяльності передбачає використання певних методичних підходів до її реалізації. Серед них слід виділити установку на особистісно орієнтований підхід.

Надання особистісно орієнтованого характеру педагогічній взаємодії в процесі художньо-естетичної діяльності вбачається другою педагогічною умовою художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи. Дефініція «особистісно орієнтована взаємодія» пов'язана з педагогічною діяльністю, що спрямована на створення умов для максимальної реалізації особистісного потенціалу. Таким чином, художньо-орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи відбувається у руслі особистісно орієнтованого підходу до освітнього процесу.

Умовою ефективності роботи в цьому напрямку є організація

діалогічного спілкування, творчої співпраці, що сприяє реалізації творчих потенціалів учасників взаємодії. Необхідним є створення емоційно-позитивного фону в процесі опанування художньо-естетичної діяльністю, а також забезпечення свободи художньо-творчого вибору.

Упровадження та реалізація моделі художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи є третьою педагогічною умовою її ефективного формування. Основним методичним принципом, на якому повинна будуватися модель, є принцип від загального до часткового.

Необхідність побудови моделі художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи диктується низкою обставин:

- модель дозволить об'єктивно уявити освітній процес як систему, обґрунтувати і розкрити його внутрішню структуру, що відображає єдність елементів, які знаходяться у взаємозв'язку;
- розробка моделі дає можливість звести інформацію, необхідну для художньої освіти майбутнього вчителя, і тим самим систематизувати її, виявити відсутній, але необхідний навчальний матеріал;
- модель потрібна як інформаційна база для забезпечення комплексної одночасної розробки робочих програм.

Виходячи з того, що мистецтво є значущим фактором впливу на особистість, при розробці моделі художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи необхідно використовувати його потенційні можливості (у мотиваційному, інтелектуальному, моральному, пізнавальному, естетичному, креативному та інших аспектах). Слід також враховувати протиріччя сучасного процесу художньої освіти між:

- збільшеною інтенсивністю художньо-інформаційного звуковізуального потоку і його недостатнім використанням у навчальній практиці, а також слабкою технічною оснащеністю навчальних аудиторій;
- потенціалом предметів художньо-естетичного циклу у сфері розвитку естетичної свідомості і творчої індивідуальності особистості і якістю їх

практичного використання в освітньому просторі ЗВО.

Сутністю моделі художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи є виділення системи функціональних елементів художньо-естетичної діяльності, яка розбивається на етапи: інформаційно-розвиваючий; зображувально-розвиваючий; професійно-орієнтований.

Завданнями моделі художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи можна визначити такі:

- отримати уявлення про рівні художнього розвитку студентів;
- розвинути у майбутніх учителів повноцінне художнє сприйняття (на рівні «комплексної ідентифікації»), творче, індивідуальне мислення, навички аналізу художніх творів та арт-об'єктів;
- познайомити аудиторію з основними етапами художньо-історичного процесу і з характерними особливостями сучасної соціокультурної ситуації;
- навчити майбутніх учителів методів і форм естетичного виховання та навчання школярів аудіовізуальними засобами.

Організація процесу формування художньо-естетичної діяльності на основі моделі художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає гнучку взаємодію традиційних і нетрадиційних методів. Залучення нетрадиційних форм організації навчального процесу сприяє вирішенню найважливіших цілей і завдань художньо-естетичної освіти в їх нерозривній єдності. Так, метод «входження» в культуру, організовує процес пізнання художньої культури на основі протилежностей: культурної різноманітності і унікальності; накопичення художніх уявлень і адекватного вираження на їх основі власних художніх переживань. Суть «прийому розпізнавання» смислів зводиться до пошуку в художньому образі аспектів, фокусуючих естетичні ідеали. За допомогою цього методу стає можливим оволодіння змістовою складовою мистецтва в цілому. «Метод художньо-синкретичного узагальнення інформації», що передбачає використання сукупності засобів виразності різних мистецтв. Дозволяє розкрити сенс

мистецтва як цілісного і неподільного, виражає духовні аспекти незалежно від обраних засобів. «Прийом асоціацій» виходить з притаманної мистецтву особливості породжувати у свідомості людини певні образи як відповіді на процеси сприйняття дійсності. Дія прийому ґрунтується на виникненні прихованих у психіці зв'язків. «Прийом художнього злиття» заснований на уявленнях про поєднання стилістично чужих і неоднорідних елементів твору мистецтва. При виборі найбільш експресивних елементів з'являється можливість вибудовування різних версій твору мистецтва, його інтерпретації в стильовому та естетичному різноманітті. «Прийом опанування художніми традиціями» передбачає свідоме осмислення взаємозв'язків мистецтва з соціумом і явищами культури.

Постановка студента в позицію викладача і детальна рефлексія свого викладацького досвіду (студент сам шукає способи подачі досліджуваного змісту: традиційні технології, нетрадиційні технології, комп'ютерні технології) є специфікою реалізації подібної моделі.

Для визначення рівня володіння художньо-естетичною діяльністю майбутніми вчителями початкової школи буде доцільним використання в моделі художньо-естетичної діяльності майбутніх учителів початкової школи специфічних критеріїв: знання певних історико-теоретичних питань мистецтвознавства; володіння художньо-практичними навичками; володіння методом художньо-естетичного сприйняття.

Основу змісту художньо-естетичної діяльності майбутніх учителів початкової школи становить формування у них художньо-практичних умінь та навичок, досвіду художньо-емоційного сприйняття дійсності.

Основу моделі художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи складають: цілісність методичної системи, взаємодія всіх функціональних компонентів; вибір майбутньої професійної діяльності в якості системоутворюючого елемента, що припускає інтеграцію художньої та естетичної діяльності; технологізація системи; вироблення критеріїв оцінки

художньо-естетичної підготовки. Фундаментом для зв'язування всіх вищевказаних елементів є впровадження системного підходу.

Модель художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядається як основний компонентний стрижень системи підготовки студентів педагогічних ЗВО до художньої освіти школярів, що включає:

- цільові аспекти (формування естетичної свідомості майбутніх педагогів та їх професійної готовності до художньо-педагогічної діяльності);
- функціональні аспекти (здійснення інформаційних, навчальних, розвиваючих, виховних та інших функцій, які сприяють виконанню поставлених цілей і завдань);
- структурні аспекти (стимуляція креативних здібностей; формування художнього сприйняття та аналізу, творчого мислення; знайомство з теорією та історією художньої творчості; вивчення методів і форм педагогічної роботи з учнями на матеріалі мистецтв; застосування отриманих знань і умінь у процесі навчальної педагогічної практики);
- комунікативні аспекти (співвіднесення розробленої системи з соціокультурною ситуацією, з виявленими особливостями художнього сприйняття, розвитку).

Виходячи з цього, найдоцільнішим у процесі розвитку художньо-естетичної діяльності студентів педагогічного ЗВО є системно-методологічні форми і прийоми пізнання:

- розкриття багатовимірної, багаторівневої картини дійсності, її моносистемний і полісистемний аналіз;
- виявлення і вивчення системних якостей, системних структур, системних форм функціонування художньо-естетичних явищ;
- виявлення і вивчення специфіки і закономірностей різних художньо-історичних явищ.

Системний підхід передбачає застосування принципово нової методології

до організації змістовної та процесуальної сторін художньо-естетичної діяльності. Його особливість полягає в створенні моделі, яка, ґрунтуючись на результатах оволодіння діяльністю, регулює саморозвиток студентів, викладачів, всієї системи художньої освіти. Системний підхід дозволяє перейти від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції і припускає, що на різних щаблях навчання пріоритет повинен надаватися творчим завданням різного рівня. Системний підхід дозволяє здійснити відбір змісту художньої діяльності відповідно до потреб та можливостей особистості й цим орієнтує на інноваційний досвід успішної діяльності в конкретній галузі художньої творчості.

У досліджуваному процесі системний підхід виконує методологічні функції, що дозволяє трактувати художньо-естетичну діяльність як системне явище, в якому виділяються:

- елементно-структурний аспект, який надає змоги виявити внутрішню структуру і якості об'єкта художньо-естетичної діяльності, стійкі художні зв'язки між його складовими;
- функціональний аспект, що розкриває зовнішній зв'язок об'єкта художньо-естетичної діяльності з навчальним середовищем;
- формоутворюючий аспект, що розкриває природу, закони та прийоми створення, формування, розвитку об'єкта художньо-естетичної діяльності.

У художньо-естетичній діяльності системний підхід передбачає розгляд художнього об'єкта як складного, багатогранного явища, що складається з множинних елементів, зв'язки між якими забезпечують його цілісність. Ефективність застосування системного підходу пояснюється тим, що художня інформація, отримана на його основі, характеризується двома важливими властивостями: по-перше, студентам надходить лише необхідна інформація, по-друге – це інформація, достатня для вирішення поставленої творчої задачі.

Рівень готовності майбутніх педагогів до художньо-естетичної діяльності,

необхідний для ефективного впровадження моделі, може бути сформульований системою показників:

- сенсорний показник:

частота спілкування з художніми об'єктами, вміння орієнтуватися у їх зростаючому і неоднорідному потоці;

- понятійний показник:

знання певних фактів історії і теорії художньої творчості;

- мотиваційний показник:

емоційні, гносеологічні, гедоністичні, естетичні та інші мотиви контакту з художніми об'єктами;

- оцінний показник:

рівень художнього сприйняття, здатність до аудіовізуального мислення, до розуміння та оцінки авторської концепції художнього об'єкта;

- креативний показник:

рівень творчого початку в різних аспектах художньо-естетичної діяльності.

Спираючись на наявні в сучасних дослідженнях варіанти класифікації рівнів художнього сприйняття, можна узагальнити їх такими характеристиками:

- рівень «первинної ідентифікації»: емоційний, психологічний зв'язок з мистецьким середовищем;
- рівень «вторинної ідентифікації»: ототожнення з образами художнього твору;
- рівень «комплексної ідентифікації»: ототожнення з автором художнього твору з подальшою власною інтерпретацією сприйнятого.

Необхідною умовою для побудови моделі художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи є виділення низки показників готовності студентів до художньо-естетичної діяльності: понятійний

(поінформованість, знання в галузі художньої творчості), мотиваційний (спрямованість вдосконалення своїх знань і вмінь), операційний (методичні вміння та педагогічний артистизм), креативний (творчий підхід у створенні власних арт-об'єктів).

Базова модель художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи спрямована на формування знань студентів про творчу діяльність як соціальне явище; формування умінь аналізу аудіовізуальних, просторово-часових сучасних мистецтв; розвиток естетичної свідомості, інтелекту, творчої індивідуальності, світогляду; врахування синтезу розвитку, виховання і освіти в процесі художньо-орієнтованої підготовки у педагогічному ЗВО.

Узагальнюючи вищевикладене, зробимо висновки.

1. Художньо-орієнтована підготовка є невід'ємним компонентом професійної підготовки студентів педагогічних ЗВО і спрямована на:

- можливість пошуку і вибору шляху самореалізації в суспільстві як творчої індивідуальності;
- формування художньо-творчої активності;
- оволодіння майбутніми фахівцями образною мовою мистецтва в процесі формування спеціальних знань, умінь і навичок.

2. Художньо-творча активність як аспект художньо-орієнтованої підготовки в єдності пізнання, творчості, самовираження може виступати засобом когнітивного, творчого та соціального розвитку студентів. Вона являє собою сукупність ціннісних та змістовних підстав для трансляції та особистісного опанування художньо-естетичного досвіду, формування у майбутніх учителів початкової школи здатності до його застосування в процесі професійної діяльності.

3. Художньо-творча активність є важливим фактором оптимізації формування когнітивного, діяльнісного, особистісного компонентів професійної компетенції майбутніх учителів початкової школи як результату

професійної підготовки фахівців впроцесі художньо-орієнтованої підготовки.

4. Упровадження та реалізація моделі художньо-орієнтованої підготовки є провідною педагогічною умовою її ефективного формування. Сутністю моделі художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи є виділення системи функціональних елементів художньо-естетичної діяльності, яка включає етапи: інформаційно-розвиваючий; зображувально-розвиваючий; професійно-орієнтований. Модель художньо-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядається як основний компонентний стрижень системи підготовки студентів педагогічних ЗВО до художньої освіти школярів і включає цільові, функціональні, структурні, комунікативні аспекти. Модель дозволяє прогнозувати цільові орієнтири, методи, показники результативності та розкриває особливості формування досвіду творчої активності майбутніх учителів початкової школи при вирішенні професійних завдань.

5. Становленню художньо-педагогічної компетенції майбутнього вчителя початкової школи буде сприяти система, яка синтезує системний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний, культурологічний, креативний підходи.

Застосування системизазначених методологічних підходів сприятиме процесу підвищення якості художньо-орієнтованої підготовки майбутнього фахівця початкової школи і відтворюватиме інформацію про результативність цього процесу, що дозволить своєчасно коригувати його стратегію і тактику.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / упоряд. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1277 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва: Педагогика, 1987. 341 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky_psihologiya-iskusstva_1987/ (дата звернення 30.08.2018).

3. Гончаренко С. У. Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти. *Рідна школа*. 1994. №10. С.30-33.
4. Державний стандарт початкової освіти.
URL:<http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf> (дата звернення 30.08.2018).
5. Зязюн І. А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності. *Педагогічна майстерність як система професійний і мистецьких компетентностей*: матеріали VII пед. мистец. Читань пам'яті професора О. П. Рудницької. (Чернівці, 21 лют. 2010 р.). Чернівці, 2010. С. 17–37.
6. Китайгородская Г.А. Гуманизация и гуманитаризация системы образования – социальная проблема. *Педагогическое образование*. 2008. №3. С. 4-13.
7. Колесникова И. А. Гуманитаризация непрерывного образования – одно из направлений модернизации общества. *Социально-гуманитарные знания*. 2004. № 1. С. 86–107.
8. Концепція Нової української школи.
URL:<https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення 30.08.2019).
9. Лебедев С. А. Философия науки: словарь основных терминов. Москва: Академический проект, 2004. 320 с.
10. Малицька О. В. Методика навчання образотворчого мистецтва в початковій школі: теорія та практика: навч. посіб. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2014. 312 с.
11. Малицька О. В. Образотворче мистецтво з методикою навчання: навч.-мет. посіб. Бердянськ: БДПУ, 2016. 344 с.
12. Новиков А. М. Методология художественной деятельности. Москва: «Эгвес», 2008. 72 с.
13. Образование: сокровище (Learning:The Treasure Within): Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. UNESCO, 1996. 42 с. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (дата звернення 30.08.2019).

14. Освітні технології: навч.-метод. посіб. для студ. ВНЗ / О. М. Пехота та ін. Київ: А.С.К., 2001. 514 с.
15. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: дис... д-ра наук: 13.00.04. Київ, 2009. 459 с.
16. Племенюк М. Г. Художественная деятельность как фактор развития гуманистической культуры личности будущего учителя: автореф дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Комсомольск-на-Амуре, 2002. 226 с. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>. (дата звернення 30.08.2019).
17. Рубан Ю. Г. Концептуальні засади гуманітарного розвитку України: стратегічні пріоритети державної політики. *Стратегічні пріоритети*. 2009. №3(12). С.5-10.
18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Питер. 2000. 712 с.
19. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2005. 360 с.
20. Філософський словник / І. Т. Фролова та ін. Київ, 1991. 710 с.
21. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: монографія. Київ, 1996. 173 с.

2.5 ПРОЄКТУВАЛЬНО-МОДЕЛЮВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (д. пед. наук, проф. Людмила КОВАЛЬ, канд. пед. наук. ст. ст. викл. Марина НЕСТЕРЕНКО)

2.5.1 Сутність проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Сучасна початкова освіта орієнтована на зміни в концептуальних підходах до її функціонування, цілях, змісті, засобах і результатах. У педагогічному досвіді дотепер урок розглядався вчителем з позиції, як навчати молодших школярів. Натомість у Концепції Нової української школи основна увага зосереджена на проблемі, як організувати діяльність здобувачів початкової освіти на уроці для досягнення особистісних результатів, розвитку талантів і здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб.

Упровадження нової парадигми освіти вимагає від майбутніх учителів початкової школи готовності не лише орієнтуватися в типових педагогічних ситуаціях, а й ефективно діяти в умовах вибору доцільної методичної системи, програми, альтернативних підручників, робочих зошитів; здатності реалізовувати принципи педагогіки партнерства в навчальній взаємодії, що актуалізує потребу цілеспрямованого формування в студентів проєктувально-моделювальної компетентності. Таку стратегію функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи окреслено в сучасних нормативних документах: Законах України «Про освіту» (2017) [27], «Про вищу освіту» (2014) [26], угоді між урядом України та урядом Фінляндської республіки про реалізацію проєкту «Фінська підтримка реформи української школи» (2018 р.) [28], Концепції Нової української школи (2016 р.) [20], Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.) [21], проєкті стандарту вищої освіти спеціальності

013 Початкова освіта [29] та ін.

Так, в угоді між урядом України та урядом Фінляндської республіки про реалізацію проєкту «Фінська підтримка реформи української школи» (ратифіковано в 2018 р.) [28] окреслено перспективний план реалізації всіх етапів реформи «Нова українська школа», зокрема наголошено на важливості осучаснення системи професійної підготовки та перепідготовки вчителів, зокрема початкової школи, та визначено результативні кроки забезпечення цього процесу на засадах компетентнісного підходу.

Метою Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.), яка створена в рамках програми дій уряду відповідно до попереднього документу, є вдосконалення системи професійної освіти майбутніх учителів, а саме створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, здатних упроваджувати ідеї Концепції Нової української школи. В цьому документі схарактеризовано стан сучасної педагогічної освіти й окреслено перспективи її розвитку на майбутнє. Крім того, окреслено проблему дисбалансу між суспільним запитом на висококваліфікованих фахівців, глобальними суспільними та технологічними змінами й реальністю системи педагогічної освіти, рівнем готовності/спроможності сучасних учителів до сприйняття й реалізації освітніх реформ в Україні. В контексті нашого дослідження визначальною є теза Концепції про те, що педагоги мають бути готовими розробляти й упроваджувати новий зміст, методики (технології) навчання, вивчати кращий досвід освітянської спільноти та творчо його використовувати у власній діяльності [21].

Згідно з іншим нормативним документом (Концепція Нової української школи [20]), розширюється професійна свобода вчителя: він має право вільно вибирати систему навчання, програми, технології, форми, методи, підручники для реалізації освітнього процесу відповідно до потреб і індивідуальних особливостей здобувачів, тобто ефективно використовувати варіативний характер початкової освіти для максимального досягнення результатів,

визначених Державним стандартом. Водночас, у документі наголошено на відповідній мотивації педагогів, важливості їх підтримки під час реалізації нових програм, забезпеченні зручними формами для самоосвіти та саморозвитку.

Слід зазначити, що Державний стандарт початкової освіти (2017 р.) [14] є орієнтиром якісної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, тому ми враховуємо його основні положення щодо реалізації компетентнісного підходу, а саме важливість формування в молодших школярів ключових компетентностей і наскрізних умінь. Такий підхід вимагає від студентів здатності моделювати урок, у змісті якого переважає практична спрямованість діяльності учнів і обов'язкова інтеграція навчального матеріалу.

У Проєкті стандарту вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта [29] окреслено зміст професійної підготовки майбутніх педагогів та його результативна складова у вигляді сукупності предметних та спеціальних (фахових) компетентностей, які виявляються в уміннях здобувачів вищої освіти розв'язувати як традиційні, так і складні педагогічні задачі.

Предметні компетентності характеризують здатність педагога до застосування профільних предметних знань, умінь і навичок, що утворюють світоглядну, теоретичну та операційно-діяльнісну основу для реалізації освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти. Серед предметних виокремлено філологічну, математичну, соціально-природознавчу, технологічну та мистецьку компетентності.

Формування спеціальних (фахових) компетентностей в студентів відбувається під час опанування ними змісту нормативних дисциплін циклів загальної та професійної підготовки. Розрізняють психологічну, педагогічну, методичну та професійно-комунікативну компетентності майбутніх учителів початкової школи, серед яких особливе місце відводиться методичній, оскільки вона має забезпечувати їх здатність ефективно діяти під час організації освітньої діяльності учнів. У складі методичної компетентності окремо

виділено її проєктувально-моделювальну складову, що передбачає готовність учителя моделювати й організовувати процес навчання предмету/галузі в початковій школі, спроможність обирати необхідні засоби, форми та методи роботи на уроці [29].

Отже, в сучасних нормативних документах задекларовано пріоритетність організації освітнього процесу в початковій школі на засадах компетентнісного підходу, що вимагає від майбутніх учителів під час професійної підготовки набуття предметних і спеціальних (фахових) компетентностей, зокрема проєктувально-моделювальної, яка виступає провідною складовою методичної та забезпечує формування в студентів здатності моделювати урок з урахуванням предметної специфіки в умовах варіативності початкової освіти.

Сутність професійної компетентності майбутніх учителів різного профілю достатньо повно розкрито в науково-педагогічних дослідженнях Н. Бібік [3], І. Драч [15], О. Дубасенюк [30], А. Крижановського [22], К. Савченко [31], О. Третяк [34] та ін.

Так, О. Дубасенюк розглядає це утворення як єдність теоретичної та практичної готовності студента до здійснення майбутньої діяльності, виконання професійних функцій, шляхом використання певних умінь: аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, організаторських, комунікативних тощо. Вченою виділено компоненти професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну, ступінь сформованості яких свідчить про готовність особистості до професійної діяльності [30].

Досліджуючи професійну компетентність майбутніх викладачів вищої школи, І. Драч визначила такі її сутнісні характеристики: здатність успішно виконувати педагогічні функції, володіння професійними компетенціями як закріпленими вимогами до педагогічної діяльності, готовність до саморозвитку в умовах постійних змін, що відбуваються в суспільстві [15].

Складність і багатоаспектність феномену професійної компетентності

майбутніх учителів початкової школи зумовили проведення багатьох досліджень, які значно розширили перелік її видів (табл. 2.5.1).

Таблиця 2.5.1 – Порівняльна характеристика видів професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Автор/джерело	Вид компетентності	Сутність компетентності
1	2	3
В. Бондар, І. Шапошнікова, О. Гезей	Дидактична	Усвідомлення мети, завдань, змісту, методів, форм і засобів початкової освіти, сутність процесів виховання, навчання й розвитку учнів.
К. Авраменко, О. Бігіч, І. Вікторенко, Я. Гаєвець, М. Гаран, Н. Глузман, С. Івашнюва, С. Скворцова, І. Упатова	Методична	Синтез знань (психолого-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх), умінь і навичок творчої педагогічної діяльності вчителя, що трансформується в діяльнісний стан, який є необхідним для проєктування власної технології навчання молодших школярів, конструювання логіки освітнього процесу, розв'язання труднощів і проблем, прийняття самостійних рішень і генерування ідей.
О. Альмерот, Л. Бірюк, Ю. Вторнікова, Н. Кипиченко, О. Мамчич, М. Оліяр	Комунікативна	Інтегративне особистісне утворення, що виявляється у процесі комунікації як здатність актуалізовувати та застосовувати отриманий досвід комунікативної діяльності й індивідуально-психологічні якості для досягнення комунікативної мети; система внутрішніх ресурсів особистості вчителя для ефективного розв'язання фахових завдань, а саме позицій спілкування та ролей.
Л. Коваль, В. Коткова, О. Нікулочкіна, Л. Петухова,	Технологічна	Особистісні характеристики та комплекс знань і умінь, що дозволяє ефективно організовувати освітній процес у початковій школі, добираючи оптимальні навчальні технології, в тому числі й інформаційно-комунікаційні.
О. Божок, Ю. Мазур	Іншомовна	Сукупність лексичної, граматичної, орфографічної та фонетичної компетенцій, володіння знаннями з проблем навчання іноземної мови молодших школярів; досвід педагогічної рефлексії.
А. Крамаренко	Екологічна	Система екологічних знань, умінь і навичок, що визначає розвиток особистісних ціннісно-мотиваційних установок, які трансформуються в стійке переконання щодо збереження та відтворення навколишнього середовища природоохоронними засобами.

Продовження таблиці 2.5.1

1	2	3
Г. Воскобойнікова, Б. Долинський, О. Ландо	Медико- валеологічна (здоров'я- збережувальна)	Складова життєвої компетентності, для якої характерна здатність розуміти, пояснювати, регулювати свою поведінку, спосіб життя задля збереження власного здоров'я та здоров'я учнів, а головне – покращення якості життя й довкілля; наявність знань, цінностей і мотивів здоров'язбережувальної діяльності, володіння механізмом прищеплення останніх молодшим школярам.
О. Савченко, Л. Хоружа	Етична	Усвідомлення гуманістичних цінностей, інваріантного характеру норм, принципів педагогічної етики; розуміння морального змісту педагогічної професії, необхідності розвитку культурних потреб та інтересів молодших школярів; етична рефлексія власних учинків; здатність до виявлення сутності моральних колізій у різних педагогічних ситуаціях; уміння розв'язувати конфлікти, розуміти почуття та потреби вихованців.
О. Майданик	Громадянська	Особистісне утворення, в основі якого є певна система професійних знань, якостей, ставлень педагога до держави, суспільства, інших людей, до себе як громадянина, а також потреба у формуванні громадянськості молодших школярів як пріоритетної соціально-моральної цінності.
О. Кондратьєва	Полікультурна	Багатокомпонентне особистісне утворення, знання щодо своєрідності національної культури власної та іншої країн, трансформація ціннісних орієнтацій, інтегрованих полікультурних умінь і навичок, які забезпечують толерантне ставлення до представників інших соціальних груп, національностей, релігійних конфесій під час міжкультурної комунікації та здатність вирішувати професійні завдання в умовах глобалізації мультикультурного соціуму.

Як бачимо, у полі зору сучасних науковців були різні види професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, зокрема: дидактична, методична, комунікативна (комунікативно-стратегічна), технологічна, іншомовна, екологічна, медико-валеологічна, здоров'язбережувальна,

громадянська, полікультурна та ін.

Перш ніж визначити орієнтир та результат підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, що вважаємо проєктувально-моделювальною компетентністю, розглянемо сутність дидактичної й методичної компетентностей, які відносно першої є в ієрархії вищого порядку.

Як свідчать наукові дослідження (К. Авраменко [1], О. Бігіч [4], В. Бондар [5], І. Вікторенко [7], Ю. Вторнікова [33], Я. Гаєвець [8], М. Гаран [9], О. Гезей [10], Н. Глузман [12], С. Івашньова [17], Л. Коваль [19], С. Скворцова [33], І. Упатова [35], І. Шапошникова [5]), вчені оперують різними поняттями (дидактична, дидактико-методична, методична компетентність), частково ототожнюючи їх зміст.

Дидактичну компетентність як ознаку готовності вчителя реалізувати знання, вміння, особистий досвід під час організації та здійснення освітнього процесу в початковій школі, в своєму дослідженні вважають В. Бондар та І. Шапошникова. Її сутність полягає в наявності досвіду застосування знань закономірностей побудови дидактичних моделей окремого уроку й освітнього процесу в цілому; здійснення цілепокладання й цілезабезпечення на кожному з методичних етапів відпрацювання змісту навчального матеріалу на уроці; визначення ланок процесу засвоєння знань учнями у структурі методичного змісту уроку; сформованість високого рівня рефлексії конкретних дій студентів та педагогічної діяльності загалом [5].

Основними складниками дидактичної компетентності майбутніх педагогів початкової школи О. Гезей названо особистісні якості, дидактичні знання та вміння самостійно моделювати й реалізовувати освітній процес, структурувати навчальну інформацію, стимулювати пізнавальну активність учнів на засадах загальноприйнятих закономірностей і принципів, що становлять їх здатність виконувати професійні функції, засновані на теоретичній і практичній готовності [10].

Натомість, спеціальна методична підготовка майбутнього вчителя початкової школи, на думку К. Авраменко, спрямовується на формування його методичної компетентності, яка визначає рівень засвоєння дидактичних і методичних знань й умінь, розвиток професійно-методичних навичок педагога, що дозволяють ефективно здійснювати освітню діяльність, самоаналіз, самодіагностику своєї успішності, а також реально виступати суб'єктом формування власної траєкторії професійного становлення [1].

Методико-математичною компетентністю Н. Глузман вважає системне особистісне утворення майбутнього вчителя початкової школи, що відображає інтеграцію теоретичних, практико зорієнтованих, дослідницьких знань і умінь з математики та методики її навчання в початковій школі, ціннісного ставлення до методичного вдосконалення результатів своєї професійної діяльності шляхом самоосвіти, самореалізації, соціалізації та особистісного розвитку [12].

До складу вмінь, які становлять основу методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи, І. Упатовою віднесено конструювання уроку, визначення змісту навчального матеріалу до кожної теми, володіння методичними прийомами роботи з підручником і робочим зошитом, уміння будувати спільну взаємодію з дітьми на уроці тощо. Для цього, зазначає вчена, слід організовувати дидактико-методичну діяльність на основі співпраці викладача й студента, що дозволяє встановити між ними професійний діалог і забезпечує формування в останніх готовності до реалізації принципів педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи; забезпечити наявність належного навчально-методичного забезпечення; розробити відповідні рекомендації для проходження педагогічної практики; впроваджувати активні та інтерактивні методи навчання [35].

О. Бігич розглядає теоретичні основи формування методичної компетентності вчителя на уроках іноземної мови в початковій школі, конкретизуючи її як сукупність методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб'єктних і особистісних його якостей; здатність проєктувати,

адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвивальний аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі [4].

Власне бачення вдосконалення методичної компетентності вчителя іноземної мови в початковій школі подає С. Івашнюва як усвідомлену здатність і готовність якісно реалізовувати методичну роботу (дидактичну, виховну, організаційно-управлінську), проявляти самостійність мислення, свідоме та відповідальне ставлення до результатів своєї професійної діяльності [17].

У контексті природознавчої підготовки майбутніх учителів початкової школи І. Вікторенко вкладає в значення методичної компетентності наступний зміст: сформованість предметно-теоретичних (природничих), психолого-педагогічних і дидактико-методичних знань і вмінь, досвід їх застосування й особистісно значущі якості особистості; здатність вчителя до організації освітнього процесу відповідно до сучасних вимог підготовки молодших школярів на засадах особистісно зорієнтованого, технологічного та компетентнісного підходів; готовність виконувати різноманітні професійно-педагогічні функції, усвідомлюючи соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності [7].

У дослідженнях Я. Гаєвець, М. Гаран, С. Скворцової зазначено, що методична компетентність є основною метою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зокрема, М. Гаран розглядає її як системне особистісне утворення, яке виявляється в здатності до організації та здійснення освітнього процесу учнів початкової школи на рівні сучасних вимог, у спроможності успішного розв'язування методичних задач, що ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до навчання учнів; наявності досвіду діяльності з навчання предмета та емоційно-ціннісного ставлення до цього процесу [8; 9; 33].

Структура методичної компетентності презентована С. Скворцовою як композиція взаємозумовлених компонентів: нормативного, варіативного,

спеціально-методичного, контрольньо-оцінювального, проєктувально-моделювального та технологічного. Для нашого дослідження важливо розглянути зміст саме проєктувально-моделювального компоненту, який вчена подає як здатність учителя до проєктування освітнього процесу протягом навчального року (планування системи уроків) та створення окремих уроків відповідно до сучасних вимог. Цей складник методичної компетентності передбачає оволодіння студентів знаннями про структуру тематично-календарного планування, уроків різних типів і уміннями їх реалізовувати в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів початкової освіти [32].

Як бачимо, проєктувально-моделювальну компетентність безпосередньо пов'язують із діяльністю зі створення уроку або їх системи. Виходячи з цього, визначаємо метою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, в контексті нашого дослідження, формування в студентів проєктувально-моделювальної компетентності з компонентами (мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-операційний, продуктивно-творчий, подані в табл. 2.5.2) як провідного складника методичної компетентності, сформованість якого забезпечує продуктивну діяльність педагога з моделювання сучасного уроку в умовах варіативності початкової освіти.

Мотиваційно-аксіологічний компонент проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи виконує регулювальну функцію, що є обов'язковою умовою ефективної педагогічної діяльності. Сформованість у студентів зазначеного компонента забезпечує дієвість їх професійних знань, пробуджує інтерес до моделювання, актуалізує внутрішній потенціал, стимулює до подолання педагогічних стереотипів і творчого особистісного зростання.

Таблиця 2.5.2 – Характеристика компонентів проєктувально-моделювальної компетентності майбутнього вчителя початкової школи

Компонент проєктувально-моделювальної компетентності	Характеристика
Мотиваційно-аксіологічний	Усвідомлення нового етапу функціонування початкової освіти в умовах її варіативності та своєї ролі в цьому процесі, визнання педагогічного моделювання особистісно значущим для власної професійної діяльності
Когнітивно-операційний	Дидактико-методичні знання, вміння моделювати урок (планувати, відбирати ресурсне забезпечення, конструювати модель) і здійснювати мікрОВикладання з урахуванням предметної специфіки
Продуктивно-творчий	Здатність моделювати урок на основі застосування сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти, уміння здійснювати рефлексію реалізації педагогічного задуму, наявність прагнення до саморозвитку та самовдосконалення

Когнітивно-операційний компонент проєктувально-моделювальної компетентності майбутнього педагога ґрунтується на системних дидактико-методичних знаннях, комплексі вмінь моделювати урок (планувати, відбирати ресурсне забезпечення, конструювати модель) і здійснювати мікрОВикладання з урахуванням предметної специфіки.

Сутність продуктивно-творчого компонента проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи полягає в наявності умінь моделювати урок на основі застосування сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти, здійснювати рефлексію якості реалізації власного педагогічного задуму, наявності бажання до саморозвитку та самовдосконалення, що створює передумови для постійного пошуку інновацій і в подальшому забезпечить формування індивідуально-творчого стилю професійної діяльності.

Сукупність означених характеристик утворює здатність майбутніх учителів початкової школи здійснювати моделювання уроку в умовах

варіативності початкової освіти, яка виступає основоположним показником, що демонструє певний рівень сформованості в них проєктувально-моделювальної компетентності (високий, середній або низький).

У нашому розумінні здатність майбутніх учителів початкової школи здійснювати моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти виступає синтезом їх стійкої мотивації до педагогічного моделювання, теоретичних знань щодо структури й особливостей форм навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, практичних умінь, досвіду застосування сучасних освітніх технологій, рефлексії реалізації педагогічних задумів, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, що забезпечує компетентне виконання професійних обов'язків під час моделювання та проведення уроків.

2.5.2 Діагностика рівнів сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Для виявлення рівнів сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів, що свідчить про якість їх професійної підготовки до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, нами розроблено спеціальний діагностичний інструментарій.

Так, для оцінки стану мотиваційно-аксіологічного компоненту проєктувально-моделювальної компетентності студентам пропонувалася анкета, яка містила наступні запитання:

1. Що вплинуло на Ваш вибір професії вчителя початкової школи?
2. Поясніть, чи вважаєте Ви педагогічну професію престижною та чому?
3. Висловіть свою позицію стосовно доцільності та своєчасності реформування початкової освіти на засадах Концепції Нової української школи. Як Ви усвідомлюєте свою роль на сучасному етапі її функціонування?
4. Які особистісні та професійні якості майбутнього вчителя початкової

школи необхідні, на Вашу думку, для успішної реалізації цієї реформи?

Для високого рівня сформованості означеного компоненту характерними були відповіді студентів, які демонструють усвідомлення та позитивне сприйняття нового етапу функціонування початкової освіти в умовах її варіативності, чітке розуміння нової ролі педагога як партнера, фасилітатора в особистісному зростанні молодших школярів, стійкий інтерес і бажання до педагогічного моделювання, організації суб'єкт-суб'єктних відносин з усіма учасниками освітнього процесу (учнями, колегами, батьками, адміністрацією закладу освіти тощо).

Про середній рівень сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх педагогів свідчив свідомий вибір ними професії вчителя, розуміння значущості функціонування початкової освіти в умовах варіативності та власної ролі в цьому процесі, але часткове визнання важливості педагогічного моделювання та слабка мотивація на педагогічну творчість.

Низький рівень визначався невпевненістю студента в правильності обраної професії, відсутністю переконань у важливості моделювання уроків у початковій школі, негативним ставленням до сучасних реформ у освіті.

Діагностика стану сформованості когнітивно-операційного та продуктивно-творчого компонентів проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи проводилася на основі інтерпретації результатів виконання ними ключових квазіпрофесійних завдань, як-от:

1. Сплануйте організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії молодших школярів на уроці.
2. Змоделюйте фрагмент уроку, застосовуючи одну чи кілька доцільних сучасних навчальних технологій.
3. Змоделюйте фрагмент заняття, який спрямований на розвиток наскрізних умінь здобувачів початкової освіти.

Студенти з високим рівнем були здатні, під час моделювання уроку, добирати оптимальне ресурсне забезпечення, застосовувати доцільні навчальні технології й організовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію на засадах педагогіки співпраці без суттєвих методичних помилок.

Майбутні педагоги з середнім рівнем, моделюючи фрагменти уроків, не завжди були здатні обрати ефективні форми, методи та засоби навчання, не в повній мірі використовували можливості варіативного характеру початкової освіти, інколи зверталися за допомогою до вчителя або викладача під час вибору ресурсного забезпечення, припускалися незначних помилок, проте в процесі аналізу уроку їх помічали самостійно та могли виправити.

Учасники з низьким рівнем не усвідомлювали принципової відмінності між моделюванням уроку та складанням його плану-конспекту, слабо обізнані щодо сутності й особливостей використання сучасних навчальних технологій, що суттєво відображалось на якості моделей створених ними уроків.

2.5.3 Педагогічні умови підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в сучасній початковій школі

Для підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, нами було розроблено та впроваджено спеціальну експериментальну програму. Ефективність її реалізації залежала від дотримання певних педагогічних умов: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання; активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів початкової школи. Розглянемо їх детальніше.

Проблема суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі ЗВО набула актуальності на хвилі розвитку гуманістичної концепції та знайшла своє відображення в наукових працях І. Андрощук, Л. Велитченка, І. Глазкової,

В. Гриньової, В. Кручек, О. Легун, О. Ліннік, О. Пінської, О. Савченко та ін.

Сутність суб'єкт-суб'єктної взаємодії, на думку О. Ліннік, полягає в рівноправному взаємообміні досвідом між суб'єктами освітнього процесу, що відбувається в спільній діяльності та опосередковується особистісними стосунками. Це найвищий рівень педагогічної взаємодії, що характеризується співробітництвом і партнерськими стосунками [23].

Сучасне студентоцентроване середовище потребує суб'єкт-суб'єктного типу взаємодії, яке ґрунтується на принципах діалогічного спілкування. Ядром навчального діалогу, як зазначає І. Глазкова, є рівноправність позицій: повага викладача до думок і вчинків студента, вміння бачити в ньому активного учасника освітнього процесу та забезпечувати реалізацію цієї ролі. За таких умов можлива продуктивна пізнавальна діяльність: пошук, постановка та розв'язання творчих завдань, спільне дослідження, результатом чого є особистісно цінні знання та способи дій [11].

Серед чинників, які впливають на суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію І. Андрощук виокремлює: організаційно-педагогічні (загальна спрямованість освітнього процесу на творчу співпрацю); особистісні (культура, організаторські здібності та якості викладачів); професійні (цінності педагогів, рівень їхньої педагогічної майстерності та компетентності); соціально-економічні (заробітна плата, умови діяльності) тощо [2].

Отже, суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу створює умови для організації такого середовища, де кожен сприймається як повноцінна особистість, що забезпечує взаємозбагачення, саморозвиток, здатність до інноваційної діяльності як викладача, так і студентів.

Другою педагогічною умовою є орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання, що позитивно впливає на формування проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Особливості технології контекстного навчання висвітлено в наукових

доробках Н. Батечко, А. Вербицького, Н. Дем'яненко, В. Желанової, В. Іщук, Л. Коваль, Т. Ніконенко та ін. Смыслоутворювальним поняттям зазначеної технології є контекст, який А. Вербицький пояснює як систему внутрішніх і зовнішніх умов і чинників поведінки та діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення суб'єктом конкретної ситуації. Сутність технології контекстного навчання, як переконує науковець, полягає в створенні професійного контексту майбутньої діяльності шляхом моделювання цілісних її фрагментів [6].

Механізмом реалізації технології контекстного навчання В. Желанова вбачає організацію на практичних заняттях ділових ігор, де студенти здійснюють аналіз педагогічних ситуацій і виконання квазіпрофесійних завдань, а також виробничу практику, що забезпечує перехід від контекстного навчання до реалій професії вчителя початкової школи [16].

Сучасна педагогічна діяльність з моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, на нашу думку, вимагає компетентного та нестандартного розв'язання завдань, що є неможливим лише за наявності знань і вмінь створювати типовий урок за універсальним алгоритмом. Це є сферою прояву творчих можливостей учителя та гнучкості його професійного педагогічного мислення, яке розвивається в умовах професійного контексту.

Експрес-аналіз феномену педагогічного мислення (О. Акімова, Л. Желілова, Т. Дяк, А. Зубрик, С. Карпенчук, К. Костюченко, Ю. Кулюткін, Н. Малій, О. Митник, Г. Сухобська) засвідчує, що він уособлює рівень розвитку розумових, пізнавальних, творчих і пошуково-дослідницьких здібностей майбутнього вчителя початкової школи, його операційно-технологічних умінь, що полягають у знаходженні шляхів розв'язання будь-якої проблемної ситуації.

Конкретизуючи, зазначимо, що педагогічне мислення має характеризуватися оперативністю (швидке прийняття оптимальних методичних рішень з арсеналу знайомих або їх пошук), гнучкістю (відходження від звичних стереотипів професійної діяльності), креативністю (творче експериментування,

новаторство), прогностичністю (урахування можливостей моделювання сучасного уроку та передбачуваних результатів).

У формуванні педагогічного мислення майбутніх учителів початкової школи, під час експерименту, важливе значення відігравали лекції контекстного типу та педагогічні ситуації, які студенти розв'язували за допомогою квазіпрофесійних завдань.

Педагогічні ситуації умовно можна поділити на репродуктивні, репродуктивно-творчі та проблемні. Для нашого дослідження важливо спинитися на характеристиці проблемних ситуацій (А. Вербицький, І. Гавриш, М. Кашапов, Л. Коваль, Л. Мільто, І. Осадченко та ін.), оскільки їх застосування в освітньому процесі забезпечує розвиток педагогічного мислення майбутніх учителів початкової школи, що дозволяє співвідносити розумові й практичні дії педагога зі змістом і умовами їх реалізації; здійснювати рефлексивну діяльність. У проблемній ситуації студент не має готового зразка, алгоритму, правила її розв'язання, а відшукує шляхи самостійно [18].

У процесі експериментального навчання нами спеціально моделювались педагогічні ситуації, які розв'язувалися студентами за допомогою *системи квазіпрофесійних завдань, представлених трьома групами: дидактичні, методичні та технологічні.*

Дидактичні квазіпрофесійні завдання пропоновано студентам з метою усвідомлення ними педагогічного моделювання особистісно значущим процесом для власної професійної діяльності та формування основ цілісного його бачення.

Методичні квазіпрофесійні завдання впроваджено для формування в майбутніх педагогів умінь планувати, здійснювати вибір ресурсного забезпечення та конструювати моделі уроку з урахуванням предметної специфіки в умовах варіативності початкової освіти.

Технологічні квазіпрофесійні завдання спрямовано на становлення в студентів здатності проводити й аналізувати урок (систему уроків) на основі

впровадження сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти, здійснювати відповідну контрольну-оцінювальну діяльність на уроці, займатися саморозвитком і самовдосконаленням.

Така робота мала на меті інтелектуальне спонукання студентів, активізацію їх дослідницької позиції, стимуляцію до творчого вирішення професійних завдань з урахуванням варіативного характеру сучасної початкової освіти.

Отже, орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання, по-перше, забезпечувала практико-орієнтований характер підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі аналізу педагогічних ситуацій і виконання ними квазіпрофесійних завдань; по-друге, суттєво впливала на розвиток їх педагогічного мислення, що дозволяло студентам перетворювати обмежений досвід з моделювання уроків в умовах варіативності початкової освіти в універсальну здатність до цієї діяльності.

Третя педагогічна умова нашої експериментальної програми – активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів початкової школи.

Питання рефлексивної діяльності, яке знаходиться на перетині педагогічної та психологічної науки, привертало увагу багатьох дослідників у таких аспектах: сутність рефлексивних умінь студентів педагогічних факультетів (С. Білоконний, О. Герасимова, А. Лозенко); формування професійної рефлексії (рефлексивної позиції) майбутніх учителів початкової школи (М. Марусинець), рефлексивної культури педагога (Г. Дегтяр), рефлексивної компетентності (О. Савченко, І. Ульяніч) тощо.

Підвищення інтересу до розвитку рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи А. Лозенко пов'язує з активним упровадженням у освітній процес особистісно зорієнтованого підходу як умови формування індивідуальної стратегії професійного вдосконалення, що потребує готовності студентів до розв'язання творчих завдань [24].

Крім того, модернізація освітнього простору початкової школи вимагає

від учителя постійного самовдосконалення, саморозвитку та самооцінки власних досягнень – становлення рефлексивної позиції. Вона, на думку М. Марусинець, є інтегральним особистісним утворенням, що визначається сукупністю здібностей, способів і стратегій, які забезпечують подолання професійних проблем за допомогою мисленнєвих операцій (усвідомлення, аналіз, переосмислення), та виступає механізмом пошуку шляхів особистісного зростання [25].

Рефлексивна позиція, як вважає Г. Дегтяр, забезпечує цілісне уявлення про зміст, способи та засоби своєї діяльності, робить людину суб'єктом своєї активності, а, отже, є стійкою внутрішньою системою установок особистості студента на здійснення професійної рефлексивної діяльності [13].

Таким чином, активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів початкової школи, в контексті нашого дослідження, виявляється в здатності студентів критично аналізувати допущені помилки під час моделювання уроку, з їх наступною корекцією, та визначати подальші перспективи своїх педагогічних задумів.

2.5.4 Зміст і методика формування проєктно-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Зміст експериментального навчання базувався на засадах аксіологічного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного та креативного підходів. Модель професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти проходила апробацію протягом 2015–2018 рр. у таких закладах вищої освіти України: Бердянському державному педагогічному університеті (факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв), Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка (факультет педагогіки та психології), Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника

(педагогічний факультет). Загальна кількість респондентів, охоплених експериментом, – 346 осіб.

Формувальний експеримент проводився послідовно за такими етапами: пропедевтичний, навчально-діяльнісний, адаптивно-рефлексивний, кожен з яких обумовлювався формуванням окремих компонентів проєктувально-моделювальної компетентності.

До навчально-змістового ресурсу реалізації моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти ввійшли такі фахові дисципліни: «Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Методика навчання математики в початковій школі», «Методика навчання інформатики в початковій школі»; дисципліна вільного вибору студентів «Теорія та практика моделювання сучасного уроку в початковій школі», а також педагогічна практика та науково-дослідна діяльність студентів. Схематично це подано на рис. 2.5.1.

Експериментальне навчання передбачало не лише формування в студентів проєктувально-моделювальної компетентності, а й відстеження динаміки цього процесу за допомогою моніторингу.

Розглянемо детальніше означені етапи формувального експерименту (пропедевтичний, навчально-діяльнісний, адаптивно-рефлексивний).

Пропедевтичний етап експериментального дослідження, результативність якого була можлива лише за реалізації сукупності педагогічних умов, визначених в моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, передбачав формування мотиваційно-аксіологічного компонента проєктувально-моделювальної компетентності студентів, зокрема стимулювання в них стійкого інтересу до обраної професії, бажання працювати за фахом, усвідомлення особливостей функціонування сучасної початкової освіти в умовах її варіативності та своєї ролі в цьому процесі, визнання власної готовності до педагогічного моделювання як необхідної складової подальшого професійного зростання.

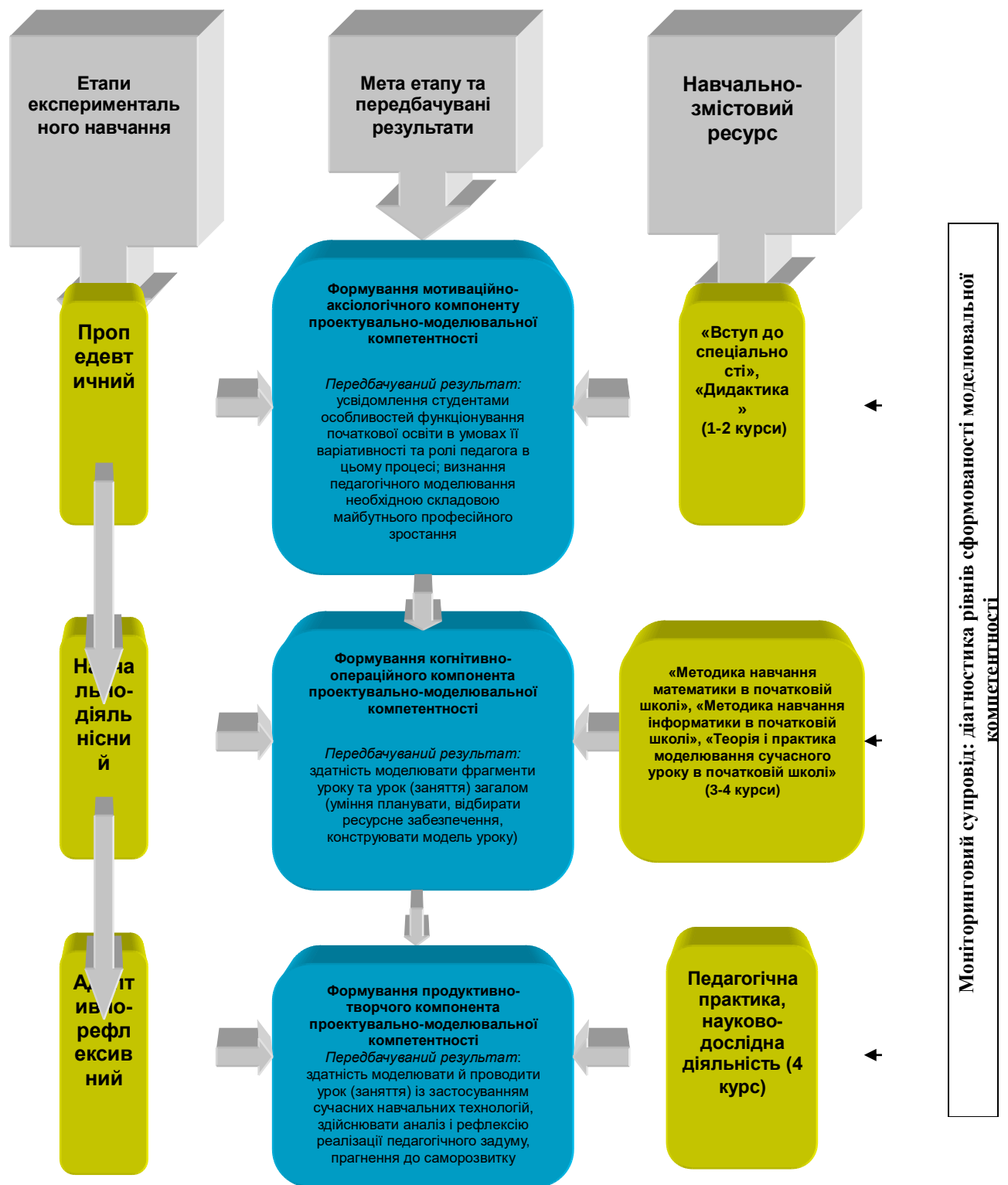


Рис. 2.5.1 – Поетапність реалізації експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти

Процес формування мотиваційно-аксіологічного компонента

проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи починається під час вивчення таких дисциплін, як «Вступ до спеціальності» та «Дидактика», зміст яких було оновлено відповідно до програми експериментального навчання. Наведемо фрагмент лекції-візуалізації контекстного типу з дисципліни «Вступ до спеціальності» на тему «Професійна діяльність і особистість вчителя початкової школи».

План

1. Професійно важливі особистісні якості учителя початкової школи.
2. Роль педагога в освітньому процесі, реформованому на засадах Концепції Нової української школи.

З метою формування в першокурсників стійкого інтересу до обраної професії, бажання працювати за фахом викладач на початку лекції охарактеризував професійно значущі якості вчителя початкової школи, що визначають його як суб'єкта педагогічної діяльності: активність (ініціативність, відповідальність, бажання самотійно вчитися, готовність використовувати та впроваджувати сучасні педагогічні технології); професійно-педагогічна спрямованість (наявність професійних і навчально-пізнавальних мотивів); ціннісні орієнтації (уміння визначати педагогічні орієнтири, ставлення до дитини (спрямованість на допомогу у виборі й самореалізації)); здатність до рефлексивної діяльності (вміння здійснювати аналіз педагогічних дій, їх корекцію та знаходити шляхи самовдосконалення; готовність до самопізнання, саморозвитку); педагогічна творчість (спрямованість особистості педагога на креативне компетентне вирішення професійних завдань, стратегічне бачення педагогічної діяльності).

Особливу увагу викладач зосередив на знайомстві студентів із ключовими положеннями Концепції Нової української школи, яка розкриває сучасний вектор розвитку початкової освіти й оновлену роль педагога в цьому процесі. Майбутні вчителі початкової школи мали усвідомити, що сучасна школа чекає вмотивованого вчителя, який готовий до творчого розвитку,

розуміє, що кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями, а він має допомогти їх розкрити й розвинути на основі партнерства (з учнями, батьками, адміністрацією, громадськістю тощо).

Прослухавши розповідь викладача, яка наочно підкріплювалася демонстрацією слайдів, студенти самостійно мали можливість зробити висновки, що зміни у вітчизняній школі можливі лише за умови, коли до неї прийде успішний учитель, людина-лідер, патріот, ініціатор, здатний імпровізувати й експериментувати. Безумовно, такий педагог має бути готовим учити молодших школярів критично мислити, висловлювати власну думку та бути відповідальними, активними громадянами, а головне – зробити українську школу відкритою, цікавою та сучасною.

Отже, лекція контекстного типу з мультимедійною підтримкою дозволила викладачеві не лише розкрити професійно важливі особистісні якості педагога, а й сприяла усвідомленню студентів своєї ролі як суб'єкта реформованої нової української школи.

На практичному занятті із зазначеної вище теми майбутнім педагогам як самостійну роботу було запропоновано квазіпрофесійне завдання написати есе «Чому я обрав(ла) професію вчителя початкової школи?».

Результати були різноманітними й обґрунтованими. Наведемо декілька прикладів. «Я мріяла стати першою вчителькою з дитинства. Моя мама працює за цією спеціальністю, а я завжди із задоволенням їй допомагала готувати дидактичні матеріали для уроків і виховних заходів. Іноді мама довіряла мені навіть перевірку зошитів. У такі моменти я відчувала себе справжньою вчителькою – червона ручка в руці та гостре відчуття відповідальності за об'єктивність оцінки. Незабутні враження залишилися в мене від атмосфери дитячого колективу: гамірно, проте позитивно та щиро. Саме тому я, не вагаючись, обрала цей фах» (Ангеліна С., 11 група).

«Ніколи не забуду образ моєї першої вчительки, Віри Олександрівни:

молода, врівноважена, з приємним голосом, лагідною посмішкою. Вона завжди терпляче вислуховувала наші «серйозні» проблеми та пропонувала різні шляхи їх розв'язання. Будь-які негативні ситуації з поведінкою учнів наш педагог могла владнати одним своїм поглядом чи особливим звертанням до порушника, не здіймаючи крику, а конфлікт розв'язати так, щоб кожен його учасник зрозумів свою помилку. Зараз я усвідомлюю, наскільки сильним був її авторитет для нас. Усіх шкільних учителів я завжди порівнювала з Вірою Олександрівною та сама намагатимуся бути схожою на неї. Тому вважаю, що на мій вибір професії вплинула особистість першої вчительки» (Катерина О., 11 група);

«Через сімейні обставини я не мала можливості вступати до закладу вищої освіти в іншому місті, а в нашому є тільки педагогічний. Мене це особливо не бентежило, тому що я завжди вважала професію вчителя соціально важливою, інтелігентною, творчою, навіть романтичною. З-поміж інших мій вибір зупинився саме на спеціальності першого вчителя, оскільки завжди приваблювала можливість навчати молодших школярів. Я думала, що з ними працювати значно легше, ніж з підлітками» (Антоніна С., 11 група).

Варто зазначити, що близько 40 % респондентів погодилися з тим, що вступили до університету під впливом батьків, родичів, учителів, друзів. Загалом, студенти усвідомлено вибрали професію вчителя початкової школи, що створює надійне підґрунтя для формування в них позитивних мотиваційних установок до педагогічної діяльності.

Продовжуючи роботу на практичному занятті, особливу увагу було відведено висвітленню ролі педагога в освітньому процесі, який реформується на засадах Концепції Нової української школи. З цією метою викладач запропонував студентам виконати квазіпрофесійне завдання.

Педагогічна ситуація

Уявіть себе в ролі вчителя, який упроваджує ідеї Концепції Нової української школи.

Квазіпрофесійне завдання

Наразі, в Україні відбувається наймасштабніша реформа системи освіти, яка має як прихильників, так і критиків. Обґрунтуйте своє ставлення до цього. Визначте причини, які сповільнюють або ускладнюють означений процес.

З цією метою, по-перше, викладач спонукав учасників об'єднатися в групи по 4–5 осіб, поміркувати та запропонувати по 2 аргументи «за» та «проти» змін у початковій освіті. В ході активної дискусії майбутні вчителі висловлювали такі думки: «Безперечно, сучасне покоління молодших школярів вимагає нових форм організації їх навчально-пізнавальної діяльності» (Марія П., 11 група); «Європейський вектор розвитку нашої країни передбачає реформування освіти, зокрема серйозних змін у початковій школі» (Олена К., 11 група); «Постійні інновації тільки заважають педагогові виконувати свою основну функцію – вчити дітей» (Катерина О., 11 група); «Творчому вчителеві не потрібні вказівки, як проводити урок. У сприятливих умовах праці він сам експериментує, шукає та застосовує новітні форми та методи навчання молодших школярів» (Ольга І., 11 група); «Вважаю, що освітній процес початкової школи необхідно реформувати. Дітям набагато цікавіше бути задіяними в нестандартних видах діяльності, ніж виконувати вправи репродуктивного характеру» (Ірина П., 11 група).

У продовження роботи над квазіпрофесійним завданням викладач організував інтерактивну вправу «Мозковий штурм», що передбачала пошук причин, які сповільнюють реформування освітнього процесу початкової школи. Студентами висувалися такі припущення: «Я вважаю, що вчителі не бажають змінюватися та осучаснювати форми й результати роботи» (Аріна С., 11 група); «Я переконана, що сучасним педагогам залишається мало вільного часу для заняття самоосвітньою діяльністю, оскільки вони занадто завантажені рутинними справами. Без творчого пошуку, часу для експериментування якості їх професійної діяльності суттєво не зміниться» (Віталій К., 11 група).

Як узагальнення теоретичних положень, висвітлених на лекції

контекстного типу, та усвідомлення практичної значущості особистісних якостей вчителя в процесі реформування початкової школи студенти назвали ініціативність, відповідальність, сумлінність, урівноваженість, готовність упроваджувати інноваційні технології, вміння визначати ціннісні педагогічні орієнтири. Коментування викладачем Концепції Нової української школи дозволило майбутнім учителям початкової школи переконатися в тому, що сьогодні серед особистісних якостей педагога значну роль відіграють здатність до співпраці, співтворчості, імпровізації та експериментування, визнання цінностей дитинства, готовність до саморозвитку, організації соціального партнерства.

Отже, під час вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» особлива увага зверталася на формування в студентів стійкого інтересу до обраної професії першого вчителя та подальшого бажання працювати за фахом, оскільки позитивна мотивація майбутніх педагогів є надійним підґрунтям для становлення професійної компетентності загалом і проєктувально-моделювальної зокрема.

Пропедевтичний етап експериментального дослідження передбачав розвиток мотиваційно-аксіологічного компонента проєктувально-моделювальної компетентності студентів, який мав на меті не лише формування в студентів вмотивованості вибору майбутньої професії, а й усвідомлення ними сутності педагогічного моделювання як необхідної складової їх подальшого фахового зростання. Дослідне навчання продовжувалося на другому курсі під час засвоєння дисципліни «Дидактика». Тож, презентуємо фрагмент лекції-прес-конференції контекстного типу на тему «Форми організації навчання в початковій школі», яка передбачала попередню підготовку студентів. З цією метою викладач запропонував план і відповідну літературу.

План

1. Розвиток теорії уроку в педагогічній науці.
2. Варіативні форми організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів початкової освіти.
3. Особливості організації сучасного уроку в початковій школі.
4. Сутність діяльності вчителя початкової школи з педагогічного моделювання.

У ході підготовки до лекції-прес-конференції контекстного типу студенти мали в групах підготувати виступи на кожне питання плану із презентаціями основних положень.

Під час роботи над першим питанням лекції, майбутні вчителі усвідомили історичні етапи розвитку теорії уроку: філософський (зародження педагогічної науки); загальнопедагогічний, під час якого відбувалося обґрунтування ключових принципів навчання, методів роботи вчителя на уроці, закладалися основи організації освітнього процесу в школі; структурно-логічний, для якого характерним було створення дидактичної науки, розроблення типології уроків, їх структура, основні вимоги до проведення; новаторський, коли урок набував змін відповідно до теорій розвивального, проблемного навчання, гуманної педагогіки тощо; сучасний, який відображає останні тенденції в модернізації уроку в умовах стандартизації початкової освіти на засадах особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів.

Особливо цікавим було висвітлення студентами другого питання лекції-прес-конференції контекстного типу, присвяченого розгляду варіативних форм організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів початкової освіти, яке доповідачі організували в режимі дискусії «Урок минулого-сучасного». Студенти презентували описи-характеристики уроку початкової школи минулого (з власного учнівського досвіду) та сучасності (спираючись на положення Концепції Нової української школи та спостереження з ознайомлювальної педагогічної практики).

Уроки, на яких студенти були ще учнями, мали, на їх думку, суттєві недоліки. Так, Маргарита О. зазначила: «Коли я була ученицею, всі уроки здавалися однотипними, мало було завдань, пов'язаних із особистісним розвитком школярів. Це я зрозуміла після самостійного ознайомлення з особливостями сучасних уроків під час педагогічної практики». Ольга Р. також пригадала: «Навчальний процес 10-річної давнини, начебто змістовний і логічний, однак приносив замало позитивних емоцій молодшим школярам, що блокувало формування особистісних якостей, важливих для подальшої життєдіяльності». Анна Ч. поділилася такими своїми спогадами: «Коли я була ученицею початкової школи основна увага була зосереджена на запам'ятовуванні правил, таблиць, складних для молодших школярів текстів, які ми навіть не розуміли. Часто мої однокласники, відчуючи труднощі, втрачали інтерес до навчання, що проявлялося, як правило, в неслухняності. Зараз, студенткою, я знайомлюся з масою ефективних методик, коли учень на уроці може виступати дослідником, здобувачем знань. Ось, вважаю, в чому полягає ключова відмінність».

Студенти другої групи, які презентували характеристику сучасного уроку, висловлювали такі судження: «Мене просто вражає, які зміни в проведенні уроку пропонує Концепція Нової української школи: можна по-різному організовувати освітній простір (парти, центри тощо), максимально урізноманітнювати види навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, користуватися альтернативними комплектами підручників, робочих зошитів, самостійно визначати часові межі уроку тощо. Особливо цінним, на мою думку, є впровадження ранкових зустрічей, які дозволяють дітям поступово входити в світ навчання, не травмуючи їхньої психіки. З нетерпінням чекаю можливості випробувати нові форми роботи під час виробничої практики» (Аліса П., 22 гр.); «Мені довелося побувати в одному з класів, які пілотують нову Концепцію. Аналізуючи діяльність учителя, слід відмітити, що він використовував не всі сучасні методичні прийоми та технології, однак діти

із задоволенням виконували різноманітну групову роботу: готували проєкти, створювали лепбуки, планували тижневу діяльність класу тощо» (Ольга З., 23 група)

Узагальнивши на лекції основні положення про урок минулого та сучасного, викладач організував таку роботу.

Педагогічна ситуація

Ви – вчитель початкової школи, випускник спеціальності «Початкова освіта».

Квазіпрофесійне завдання

Схарактеризуйте урок, проведений Вами в школі майбутнього.

Наведемо спроби деяких студентів висловити свої передбачення: «Мені здається, що через кілька років урок стане таким, яким його зараз бачать і описують розробники Концепції Нової української школи, оскільки має пройти час, щоб учителі набули досвіду роботи, вміло створюючи дитиноцентроване середовище, моделюючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію, використовуючи різні навчальні технології» (Анна П., 21 група); «Я вважаю, що для уроку майбутнього буде характерним широке впровадження електронних підручників, за якими молодші школярів будуть навчатися самостійно пізнавати світ» (Зоряна А., 22 група); «На такому уроці вчитель формуватиме в молодших школярів упевненість у собі та довіру до себе. Учні будуть позбавлені безперервного контролю з боку дорослих. Сучасні школярі вже зараз є активними користувачами різноманітних гаджетів, тому педагогові буде легко залучити їх скористатися різними джерелами для усвідомлення програмового матеріалу» (Олександра К., 23 група).

Проаналізувавши висловлювання студентів, слід зазначити, що загалом вони усвідомлюють необхідність реформування початкової школи, оновлення процесу професійної підготовки майбутніх учителів, відчують стійке бажання щодо змін у моделюванні уроку, але не мають чітких орієнтирів, зважаючи на недостатній педагогічний досвід.

Під час розкриття четвертого питання лекції-прес-конференції викладач запропонував майбутнім педагогам висловити свої думки стосовно розуміння ними поняття «моделювання уроку». Серед відповідей були такі: «створення уроку», «планування діяльності вчителя та передбачення діяльності учнів на уроці», «написання детального плану-конспекту» тощо.

Продовжуючи роботу на лекції, викладач дидактики підвів студентів до розуміння сутності процесу педагогічного моделювання як комплексної діяльності вчителя з планування уроку, вибору його ресурсного забезпечення, конструювання моделі та аналізу реалізації педагогічного задуму. В результаті суб'єкт-суб'єктної взаємодії всі мали змогу наочно усвідомити послідовність етапів (алгоритм) моделювання уроку в початковій школі (табл. 2.5.3).

Таблиця 2.5.3 – Послідовність етапів (алгоритм) моделювання уроку в початковій школі

Планування	Логічне впорядкування вчителем професійних задумів: визначення мети уроку, його очікуваних результатів, розподіл часу, вибір оптимальних форм, методів і засобів навчання відповідно до мети в умовах варіативності початкової освіти, планування суб'єкт-суб'єктної взаємодії молодших школярів на різних етапах, тобто створення у свідомості педагога уявлення про майбутній урок.
Вибір ресурсного забезпечення уроку	Вибір оптимального ресурсного забезпечення уроку з урахуванням мети, змісту та програмових результатів навчання здобувачів початкової освіти шляхом аналізу та порівняння альтернативних підручників, робочих зошитів та інших засобів навчання.
Конструювання моделі уроку	Створення уявного плану, схеми, конспекту, сценарію уроку тощо, у відповідності між його цілями, змістом і результатами в умовах варіативності початкової освіти та на основі застосування сучасних технологій з урахуванням специфіки кожної.
Рефлексія	Аналіз ефективності проведеного уроку в співвідношенні мети й результату; здатність здійснювати контрольню-оцінювальну діяльність на уроці; педагогічна творчість, саморозвиток і самовдосконалення.

Резюмуючи роботу, проведену під час пропедевтичного етапу експерименту, зазначимо, що формування мотиваційно-ціннісного компонента проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи відбувалося шляхом орієнтації викладача на організацію їх суб'єкт-

суб'єктної взаємодії, впровадження технології контекстного навчання, активізації рефлексивної позиції в процесі теоретичної та практичної професійної підготовки в закладах вищої освіти. Це передбачало вільне спілкування студентів, обмін думками, ідеями, а найголовніше – впровадження системи квазіпрофесійних завдань. У результаті такого навчання майбутні вчителі усвідомлювали особливості нового етапу функціонування початкової освіти та власну роль у цьому процесі, визнавали педагогічне моделювання особистісно значущим для подальшої професійної діяльності.

На другому, навчально-діяльнісному, етапі експериментального дослідження відбувалося формування когнітивно-операційного компонента проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що передбачало оволодіння ними комплексом умінь моделювати урок (планувати, відбирати ресурсне забезпечення, конструювати модель) і здійснювати мікрОВикладання з урахуванням предметної специфіки. Засадничими, на нашу думку, в цьому процесі виступають три групи знань і вмінь: дидактичні, методичні та технологічні (табл. 2.5.4), розвиток яких у студентів відбувався під час вивчення фахових дисциплін («Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Методика навчання математики в початковій школі», «Методика навчання інформатики в початковій школі») та дисципліни вільного вибору «Теорія і практика моделювання сучасного уроку в початковій школі» відповідно до вищезазначених етапів формувального експерименту.

Дидактичні знання, які є науково-теоретичною основою підготовки майбутніх учителів початкової школи до оволодіння здатністю моделювати урок, – це усвідомлення ними педагогічного моделювання особистісно значущим для професійної діяльності та здатність цілісного бачення цього процесу.

Таблиця 2.5.4 – Професійні знання та вміння майбутніх учителів початкової школи, формування яких забезпечить становлення їх проєктувально-моделювальної компетентності (передбачувані результати) на різних етапах експериментального навчання

Етапи експериментального навчання	Професійні знання та вміння	Передбачувані результати
1	2	3
I	1. Усвідомлення педагогічного моделювання особистісно значущим процесом для професійної діяльності вчителя. 2. Здатність цілісного бачення процесу педагогічного моделювання.	– свідомо орієнтація на педагогічну професію; – позитивна спрямованість на процес педагогічного моделювання; – вміння здійснювати мисленнєві операції (аналіз, синтез, прогнозування, узагальнення, доведення, перенесення знань у нові умови).
II	1. Знання про сутність професійної діяльності вчителя з планування сучасного уроку. 2. Вміння планувати фрагменти уроку та урок загалом в умовах варіативності.	– здатність студента розподіляти час, обирати оптимальні форми, методи й засоби навчання відповідно до мети уроку в умовах варіативності початкової освіти; – вміння планувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію молодших школярів на різних етапах уроку.
	3. Вміння здійснювати вибір ресурсного забезпечення уроку в початковій школі.	– вміння ефективно добирати оптимальне ресурсне забезпечення з урахуванням мети, змісту та програмових результатів навчання здобувачів початкової освіти; – здатність аналізувати, порівнювати, обирати з-поміж альтернативних підручників, робочих зошитів, інших засобів навчання найбільш ефективні.
	4. Вміння конструювати фрагменти уроку та створювати його модель в умовах варіативності початкової освіти.	– вміння встановлювати відповідність між цілями, змістом і результатами уроку; створювати фрагменти уроку та модель відповідно до його місця в системі занять; – оволодіння досвідом з моделювання уроків на основі застосування сучасних технологій з урахуванням специфіки кожної.

III	1. Здатність упроваджувати навчальні технології на різних етапах уроку. 2. Уміння реалізувати власний педагогічний задум; здійснювати рефлексію, саморозвиток та самовдосконалення.	– готовність проводити й аналізувати урок (систему уроків) на основі впровадження сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти; здійснювати контрольно-оцінювальну діяльність на уроці; – здатність до педагогічної творчості, вияв рефлексивної позиції.
-----	--	---

Методичні знання та вміння, що складають операційну основу оволодіння студентами особливостями моделювання фрагментів уроку й уроку загалом, включають усвідомлення сутності професійної діяльності вчителя з планування сучасного уроку та здатність конструювати фрагменти уроків, добирати ресурсне забезпечення, створювати модель уроку в умовах варіативності початкової освіти.

Технологічні знання та вміння майбутніх учителів початкової школи складають зміст їх проєктувально-моделювальної компетентності й свідчать про розвинену здатність проводити, аналізувати урок (систему уроків) на основі впровадження сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти, готовність до саморозвитку та самовдосконалення.

Проілюструємо особливості формування в майбутніх учителів початкової школи когнітивно-операційного компонента проєктувально-моделювальної компетентності, що відбувалося на навчально-діяльнісному етапі формувального експерименту.

Реалізація ідей Концепції Нової української школи пов'язується з активним упровадженням компетентнісного навчання, що передбачає формування в учнів ключових компетентностей для їх успішної соціалізації в суспільстві. В контексті зазначеного, студентам слід усвідомлювати, що цей процес довготривалий і потребує знань про особливості різних методичних систем, стратегій і технологій навчання. Вони стануть підґрунтям для розвитку здатності моделювати фрагменти та уроки загалом з метою досягнення кожним учнем програмних результатів навчання.

На практичному занятті «Особливості моделювання уроку інформатики в

початковій школі» з дисципліни «Методика навчання інформатики в початковій школі» з метою формування когнітивно-операційного компонента проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачався розвиток їх умінь методично правильно здійснювати поетапне планування уроку та відведення часу на кожен його етап.

Педагогічна ситуація

Ви – вчитель сучасної початкової школи.

Квазіпрофесійне завдання

Здійсніть планування уроку інформатики в 2 класі із зазначенням часового перебігу кожного етапу.

Таке завдання виконувалося студентами в формі ділової гри. Для цього викладач запропонував їм об'єднатися в пари та обрати для себе роль учителя або експерта.

Інструкція для вчителя. Уявіть, що Ви – вчитель початкової школи, який готується до проведення уроку інформатики в 2 класі. Визначте структуру та здійсніть дозування часу на кожен з його етапів.

Інструкція для експерта. Проаналізуйте діяльність учителя щодо поетапного планування уроку та доцільності розподілу часу.

Варіанти розв'язання цього завдання учасниками експерименту представлені в таблиці 2.5.5.

Експериментальні дані дозволяють стверджувати, що основою реалізації технології контекстного навчання майбутніх учителів початкової школи, яка якнайповніше відтворює умови їх подальшої реальної праці, була ділова гра. Впровадження такого інноваційного методу практико-орієнтованого навчання дозволило сформувати в студентів уміння методично правильно здійснювати планування уроку та доцільно витратити час на кожному з його етапів.

Таблиця 2.5.5 – Результати виконання квазіпрофесійного завдання на розвиток умінь студентів методично правильно здійснювати поетапне планування уроку та розподіляти час на різні його етапи

Робота «вчителя»	Коментар «експерта»
«1. Мотивація навчальної діяльності (2 хв). 2. Актуалізація опорних знань (5 хв). 3. Вивчення нової теми (10 хв). 4. Робота за комп'ютером (15 хв). 5. Робота в зошиті з вправами на розвиток логіки, уваги, мислення (5 хв). 6. Рефлексія уроку (3 хв)», Марія Т., 42ПО група	«Загальна тривалість уроку відповідає нормам для 2 класу. Однак, у його структурі пропущений важливий елемент – хвилинка релаксації (вправи для очей, які необхідно виконувати після роботи за монітором комп'ютера). Джерелом вправ на розвиток уваги, логіки, мислення не обов'язково має виступати робочий зошит. Учитель може використовувати з цією метою види роботи з мультимедіа ресурсами, індивідуальний роздатковий матеріал тощо, дотримуючись при цьому принципу диференціації», Оксана М., 42ПО група
«1. Організація класу (2 хв). 2. Мотивація навчальної діяльності (2 хв). 3. Перевірка домашнього завдання. Актуалізація опорних знань (5 хв). 4. Вивчення нової теми (15 хв). 5. Фізкультхвилинка (1 хв). 6. Формування знань, умінь і навичок. Робота за комп'ютером (15 хв). 7. Релаксація (1 хв). 8. Виконання вправ на розвиток уваги, логіки, кмітливості тощо (5 хв). 9. Підсумки уроку. Домашнє завдання (3 хв)», Олена М., 41ПО група	1. Етап організації класу недоцільно виокремлювати. Цей час краще приділити мотивації чи актуалізації опорних знань учнів. 2. Домашнє завдання з інформатики не задається, за винятком окремих випадків (виконання проєкту, творчого завдання тощо). 3. Для виконання вправ на розвиток уваги та логіки передбачено замало часу. 4. Методично доцільним є завершення уроку рефлексією навчально-пізнавальної діяльності учнів. 5. Дозування часу на окремих етапах уроку неправильне, загалом він триває понад 45 хвилин, що не відповідає вимогам», Тетяна С., 41ПО група

З метою формування когнітивно-операційного компонента проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи на практичному занятті з дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі», зокрема під час опанування теми «Методика навчання табличного множення та ділення» здійснювався розвиток умінь спочатку конструювати фрагменти уроку, а потім моделювати його загалом. Для цього

викладач організував діяльність студентів наступним чином.

Педагогічна ситуація

У другому класі на уроці математики на тему «Додавання та віднімання в межах 10» Вам, як учителеві, треба змодельовати обов'язковий етап уроку – усні обчислення.

Квазіпрофесійне завдання

Запропонуйте молодшим школярам різні варіанти організації усних обчислень на засадах мультисенсорного підходу, а саме, враховуючи провідний канал сприйняття навчальної інформації (аудіальний, візуальний, кінестетичний).

Наведемо пропозиції щодо розв'язання цього завдання студентами третього курсу.

«Звісно, найпростіше організувати фронтальну роботу з аудіалами, які краще сприймають інформацію на слух. Для цього, доцільним буде запропонувати учням математичний диктант, наприклад:

Запишіть суму чисел 2 і 5.

Запишіть різницю чисел 8 і 3.

Перший доданок – 4, другий доданок – 5. Знайдіть значення суми.

Зменшуване – 9, від'ємник – 2. Знайдіть значення різниці.

Число 7 зменшить на 6.

Число 8 збільшить на 2.

На скільки число 6 більше ніж 3?

На скільки число 3 менше ніж 5?

Знайдіть зменшуване, якщо від'ємник –4, а значення різниці – 6.

Знайдіть другий доданок, якщо перший – 7, а значення суми – 9.

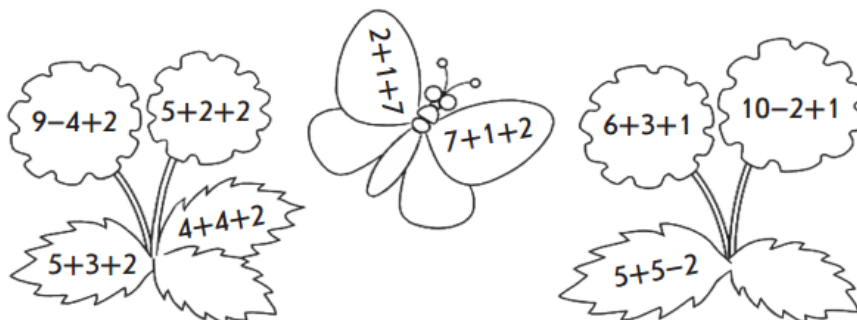
Знайдіть від'ємник, якщо зменшуване – 9, а значення різниці – 1.

Такий варіант проведення усних обчислень дозволяє швидко задіяти майже всіх учнів класу. На жаль, учні-візуали та учні-кінестетики при цьому почуватимуться некомфортно, тож для них варто передбачити це завдання в

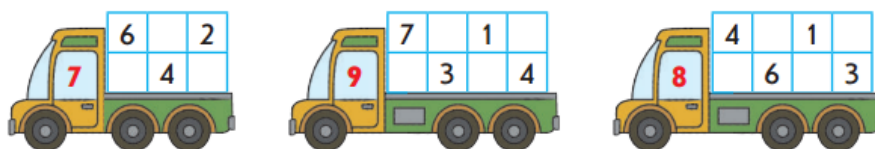
іншій формі» (Анастасія С., 32ПО група).

«Для молодших школярів, у яких краще розвинений зоровий канал сприйняття інформації, усні обчислення можна візуалізовувати за допомогою таких творчих вправ, як:

1. Замалюй вирази, які мають значення 10.

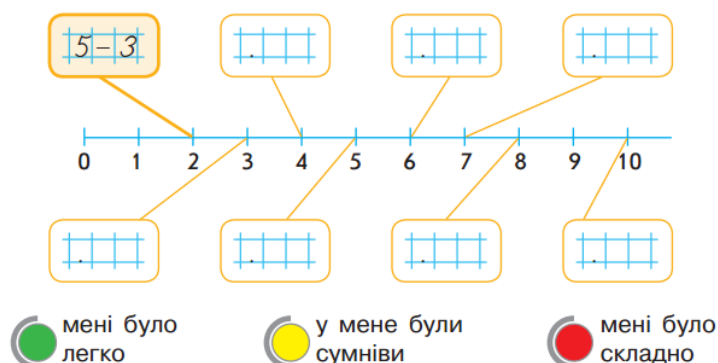


2. Запиши склад чисел. Доповни рівності.



$9 = \dots + 6$	$7 = \dots + 5$	$8 = \dots + 2$	$7 = \dots + 2$
$8 = \dots + 3$	$9 = \dots + 3$	$8 = \dots + 6$	$9 = \dots + 4$
$7 = \dots + 4$	$8 = \dots + 4$	$9 = \dots + 2$	$9 = \dots + 5$

3. Склади вирази, скориставшись підказкою.



(Віталіна С., 31ПО група).

«Для забезпечення активної навчально-пізнавальної діяльності учнів-кінестетиків під час проведення усних обчислень педагог має обов'язково підготувати роздатковий матеріал. Я б запропонувала наступні завдання за поданою темою.

1. На пластикових ложках маркером напишіть по одному виразу на кожній та зберіть в стаканчик тільки ті ложки, де значення суми або різниці 7.

2. Покладіть на парту зліва 5 червоних квадратів. Покладіть справа 2 жовті квадрати. Присуньте жовті квадрати до червоних. Покажіть всі квадрати. Що ми зробили з квадратами?

3. Покладіть на парту 8 жовтих трикутників. 5 трикутників відсуньте. Покажіть трикутники, що залишилися. Що ми зробили? Ми відсунули – вилучили! Залишилося 8 трикутників без 5» (Оксана В., 32ПО група).

Отже, можна констатувати, що моделювання фрагментів уроку математики в початковій школі з урахуванням варіативності особливостей сприйняття інформації за різними каналами (аудіального, візуального, кінестетичного) забезпечує ефективність засвоєння учнями дій додавання та віднімання.

З метою якісної підготовки до реалізації ключових ідей Концепції Нової української школи на практичних заняттях студенти практикувалися в моделюванні фрагментів уроку на основі використання інноваційних методик і технологій. Так, на занятті з дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі» на тему «Методика навчання нумерації чисел в межах 10» студенти мали змогу практично познайомитися з методикою компетентнісного навчання «Шість цеглинок» (LEGO-технологія) та особливостями її впровадження в майбутній професійній діяльності.

Педагогічна ситуація

Уявіть, що Ви вчитель початкової школи, який готується до уроку з математики на тему «Число і цифра ...(на вибір)» в першому класі.

Квазіпрофесійне завдання

Змодельуйте кілька фрагментів уроку, які ілюструють упровадження методики «Шість цеглинок» на різних етапах.

Студенти запропонували тему та етап уроку, де доцільно застосувати зазначену вище методику.

1.«Я пропоную на уроці на тему «Число і цифра 4» використати методику «Шість цеглинок» на таких етапах уроку:

Етап мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів:

– У природі, житті людини є багато предметів, що об'єднують у собі число 4: 4 пори року (літо, осінь, зима, весна) (викладіть 4 цеглинки LEGO, які їх символізуватимуть); 4 частини доби (ранок, день, вечір, ніч, відповідно доберіть для цього кольорову гаму цеглинок); 4 кутки в кімнаті (викладаємо цеглинки, імітуючи кутки кімнати). Все це підкреслює важливість числа 4 для людини.

Етап формування вмінь, навичок та способів дій:

Завдання для учнів

– Пам'ятаєте, на початку уроку ми брали цеглинки, які символізували пори року? Візьміть їх знову. Покладіть на папір та домалюйте таким чином, щоб цей малюнок та колір відповідав певній порі року. Наприклад, синя цеглинка – це сніжинка, зима; зелена – це травичка, весна; жовта – це сонечко, літо; помаранчевий – листочки, осінь» (Ольга С., 31ПО група).

2. «Я пропоную на уроці на тему «Число і цифра 6» використати методику «Шість цеглинок» на таких етапах уроку:

Етап вивчення нового матеріалу.

– Розкладіть на парті свої цеглинки. Число, яке позначає їх кількість, – це число 6. Число «шість» на письмі позначається цифрою 6. Уважно розгляньте друковану та рукописну цифру 6. На що вона схожа? (Цифра 6 – немов замок: знизу круг, вгорі гачок). Викладіть цифру 6 з різнокольорових цеглинок.

Намалюйте шість своїх улюблених страв.

Контрольно-оцінний етап уроку. Рефлексія.

– Про що ви дізналися на уроці? Що навчилися робити? Що сподобалося найбільше? Що ви знаєте про число 6? Складіть башту з 6 цеглинок. Поясніть, як утворюється число 6» (Марія К., 32ПО група).

Продемонструємо процес формування умінь студентів моделювати фрагменти уроків із застосуванням такого сучасного методичного прийому, як «Щоденні 3».

Педагогічна ситуація

Уявіть, що Ви вчитель Нової української школи.

Квазіпрофесійне завдання

Змодельуйте фрагмент заняття на тему «Досліджуємо групи об'єктів за спільною ознакою» з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в першому класі, застосовуючи методичний прийом «Щоденні 3», який означає: математика самостійно, математика з другом, математика письмово.

Для актуалізації опорних знань про сутність цього методичного прийому студенти мали самостійно переглянути навчальне відео з онлайн-курсу для вчителів початкової школи від порталу [EdEra](https://www.youtube.com/watch?v=Pc-gqUlsiR8&t=49s) (режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=Pc-gqUlsiR8&t=49s>).

Наведемо приклади виконання квазіпрофесійного завдання майбутніми педагогами.

«Математика самостійно.

Мета заняття: розвивати вміння класифікувати геометричні фігури за визначеною ознакою.

Завдання для учнів (на вибір):

1. Згрупуйте запропоновані геометричні фігури за певними ознаками (колір, розмір, форма).
2. Намалюйте геометричні фігури різної форми та кольору.
3. За допомогою цеглинок Lego викладіть різні за кольором і розміром геометричні фігури (трикутник, чотирикутник).

4. Зімпровізуйте об'єднання різних геометричних фігур за формою і розміром за допомогою танцю.

Математика з другом.

Завдання: клітинки поля необхідно заповнити чотирма типами фігур таким чином, щоб жодна з них не повторювалась у кожному з рядків по горизонталі та вертикалі, а також у виділених жирними лініями фрагментах.



Для виконання завдання використовується роздатковий матеріал з освітнього порталу <https://childdevelop.com.ua/> «Судоку в малюнках».

Математика письмово.

Завдання: домалювати другу половину шести геометричних фігур: трикутника, кола, квадрата, прямокутника, шестикутника й овала, користуючись клітинками.

Для виконання цього завдання пропонувався роздатковий матеріал з освітнього порталу <https://childdevelop.com.ua/> «Домалюй фігуру».

Наприкінці завдання учень має назвати кожну фігуру та правильно написати її назву» (Ангеліна Д, 32ПО група).

Варто відзначити, що студенти вчилися не тільки доцільно застосовувати прийом «Щоденні 3» на заняттях з інтегрованого курсу «Я досліджую світ», а й добирати відповідне ресурсне забезпечення (освітній портал, методичні посібники, самостійне виготовлення роздаткового матеріалу, його творче застосування) відповідно до мети.

Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти передбачала формування в них здатності застосовувати різні сучасні навчальні технології, зокрема диференційованого навчання.

Педагогічна ситуація

Уявіть, що Ви – вчитель початкової школи.

Квазіпрофесійне завдання

Змодельуйте фрагмент уроку математики в 2 класі, зокрема його етап формування знань і способів дій, використовуючи технологію диференційованого навчання. Тему уроку оберіть самостійно.

Наведемо приклади міркувань студентів.

Марія С. (31ПО група): «На уроці математики в 1 класі з теми «Віднімаємо числа 6, 7, 8, 9» на етапі формування знань і способів дій я запропоную учням три варіанти завдань. Учнім треба обрати той варіант, який у них не викликає труднощів.

Легко

Виконай арифметичні дії



Не важко

Знайди значення сум. Із двох будь-яких рівностей на додавання склади по дві рівності на віднімання.

$$3 + 6 =$$

$$1 + 8 =$$

$$7 - 4 =$$

$$4 + 6 =$$

$$2 + 7 =$$

$$8 - 5 =$$

Важко

Запиши числа у вигляді суми двох доданків.

$$8 = 5 + \text{🍀}$$

$$7 = 5 + \text{🍀}$$

$$10 = 3 + \text{🍀}$$

$$7 = \text{🍀} + 6$$

$$9 = \text{🍀} + 7$$

$$10 = \text{🍀} + 9$$

$$10 = 6 + \text{🍀}$$

$$8 = 6 + \text{🍀}$$

Дуже важко

Знайди значення виразів, якщо $a = 7$ та підкресліть зменшуване.

$$2 + a =$$

$$4 + a =$$

$$a - 7 =$$

$$10 - a =$$

$$3 + a =$$

$$8 - a =$$

На уроці математики з теми «Досліджуємо задачі» на етапі формування знань і способів дій Катерина С. (31ПО група) запропонувала організувати диференційовану роботу відповідно до позначок («Легко», «Не важко», «Важко», «Дуже важко»), які надавали можливість учням обрати завдання відповідно до своїх навчальних можливостей.

Легко

Розв'яжи задачу:

Марічка вивчила 20 нових слів англійською, а Славко на 10 слів більше. Скільки слів вивчив Славко?

Не важко

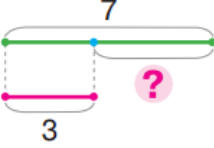
Добери до задачі короткий запис. Потім зміни запитання задачі так, щоб їй відповідав інший короткий запис.

Оленка зібрала букет із 6 маків і 3 ромашок. На скільки менше ромашок, ніж маків, у букеті?

Маки — 6 кв. Ромашки — 3 кв. } ?	Маки — 6 кв. Ромашки — 3 кв. } На ?
-------------------------------------	--

Важко

За коротким записом та семою склади та розв'яжи задачу.

Гупі — 7 р. Золоті — 3 р. } На ?	
-------------------------------------	--

Дуже важко

Розв'яжи задачу, склади короткий запис і накресли схему.

На сонечку грілося 6 черепах. Потім 2 черепахи поповзли до води. Скільки черепах залишилося?

Отже, здатність майбутніх учителів початкової школи застосовувати технологію диференційованого навчання під час моделювання фрагментів

уроків та уроків загалом дозволяє враховувати індивідуальні навчальні можливості учнів, створювати дитиноцентроване освітнє середовище.

Уміння студентів добирати ресурсне забезпечення уроку формувалося не тільки під час вивчення фахових дисциплін, а й на практичних заняттях з курсу «Теорія та практика моделювання сучасного уроку в початковій школі» (дисципліна вільного вибору студентами) (наприклад, тема «Моделі уроків з різних освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти»).

Педагогічна ситуація

Ви як учитель початкової школи детально ознайомлений з альтернативними навчально-методичними комплектами для учнів.

Квазіпрофесійне завдання

Створіть у вигляді чек-листа перелік чинних підручників для 2 класу. Коротко схарактеризуйте сутність методичних систем, які вони презентують.

Головними умовами розв'язання такого завдання було локаційне розташування студентів (бажано в методичному кабінеті з медіатекою) та наявність викладача-методиста для консультативної допомоги. Передбачалася організація групової роботи над завданням.

У ході суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентами були підготовлені чек-листи, які доповнювали зміст їх портфоліо.

Так, Ольга С. (32ПО група) прокоментувала чек-лист своєї групи з української мови наступним чином: «Методична системи В. Наумчук та М. Наумчук розроблена спеціально для освітніх закладів з російською мовою навчання, тож має свою специфіку: доступність викладу матеріалу, орієнтація на прищеплення дітям інтересу до вивчення української мови тощо.

Підручник М. Захарійчук характеризується підвищеною складністю викладу навчального матеріалу, містить значну кількість вправ творчого спрямування.

На нашу думку, найбільш ефективною є методична система М. Вашуленка та С. Дубовик, у якій вдало поєднано класичний системно-

описовий підхід з комунікативно-діяльнісним, що передбачає орієнтацію на всі чотири види мовленнєвої діяльності школярів: слухання та розуміння (аудіювання), говоріння, читання та письмо. Це забезпечує формування й удосконалення вмінь і навичок учнів щодо володіння рідною мовою в усіх сферах діяльності».

Лідер групи, яка працювала над чек-листом з математики, Оксана М. (31ПО група) зауважила таке: «Підручник Г. Лищенко має значний досвід упровадження та представляє концентрично-лінійну методичну систему навчання математики в початковій школі. Він характеризується науковістю, доступністю, послідовністю й логічністю викладу навчального матеріалу та вдало дібраними завданнями для його закріплення. Проте, цей підручник з математики все ж таки недостатньо спрямований на формування ключових і предметно-математичних компетентностей молодших школярів.

Методична система навчання математики С. Скворцової та О. Онопрієнко побудована на засадах компетентнісного, технологічного й особистісно зорієнтованого підходів. У підручнику авторами для учнів створені можливості навчатися із задоволенням, досягати успіху під час виконання математичних завдань різної складності, набувати досвіду математичної діяльності, розвивати свої розумові здібності. А для вчителя – перспектива здійснювати процес навчання з урахуванням психологічних закономірностей формування математичних понять, умінь і навичок молодших школярів; активно застосовувати сучасні освітні технології».

У свою чергу, Тетяна О. (31ПО група) узагальнила результати роботи своєї групи щодо наявності альтернативних підручників з курсу «Інформатика» в початковій школі.

«Підручник (автор Н. Морзе) містить проблемні ситуації, які тісно пов'язані з повсякденним життям учнів і потребують практичного розв'язання. Таке нестандартне структурування змісту підручника та, відповідно, подання особливостей роботи з новим навчальним матеріалом взагалі суттєво мотивує

молодших школярів до його швидкого та свідомого опанування. Інший підручник (колектив авторів Т. Єресько, Г. Ломаковська, Г. Проценко, Й. Рівкінд) презентує методичну систему, побудовану на засадах об'єктного й алгоритмічного підходів. Серед її особливостей: наявність казкових героїв, виклад нового навчального матеріалу через їх діалоги, різноманітність малюнків, скріншотів та інших зображень для візуалізації складного теоретичного матеріалу, велика кількість задач, ребусів, кросвордів тощо, спрямованих на розвиток логічного мислення учнів; орієнтація на використання вільно поширюваного безкоштовного програмного забезпечення, призначеного саме для учнів початкової школи.

Для підручника М. Корнієнко, С. Крамаровської та І. Зарецької характерна чітка організація та структурованість навчального матеріалу, творчі та дослідницькі задачі, практичні завдання з покроковими інструкціями, орієнтування на засвоєння знань і формування практичних навичок роботи з комп'ютером тощо».

Проведена робота засвідчила, що майбутні вчителі початкової школи загалом готові добирати ресурсне забезпечення, зокрема добре орієнтуються в альтернативних підручниках, навчально-методичних комплектах і робочих зошитах, а отже, детально ознайомлені з різними методичними системами, їх перевагами та недоліками, що дозволяє констатувати ефективність дослідного навчання, спрямованого на врахування варіативного характеру початкової освіти.

Завершуючи роботу над формуванням когнітивно-опереційного компонента проєктувально-моделювальної компетентності студентів на навчально-професійному етапі, особлива увага приділялася їх підготовці до моделювання та проведення уроків за різними навчальними технологіями.

Так, на практичному занятті з дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі» під час роботи над темою «Методика навчання додавання та віднімання в межах 10» для формування в майбутніх учителів

початкової школи здатності визначати мету уроку, співвідносити її з результатом і обирати оптимальні форми, методи та засоби навчання, планувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію, тобто моделювати урок загалом, викладач запропонував таку педагогічну ситуацію.

Педагогічна ситуація

Уявіть себе вчителем, який працює в Новій українській школі.

Квазіпрофесійне завдання

Змодельуйте урок математики в першому класі на тему «Вивчаємо арифметичні дії додавання і віднімання» (за програмою С. Скворцової, О. Онопрієнко).

Наведемо міркування студентів щодо розв'язання вищезазначеного квазіпрофесійного завдання.

«Моделювання уроку математики я почну з визначення його мети. З теорії дидактики відомо, що вчителеві доцільно планувати навчальну, розвивальну й виховну мету уроку. З огляду на це вбачаю можливим визначити її так:

- сформулювати уявлення учнів про арифметичні дії додавання та віднімання та знаки, які їх позначають; ознайомити з поняттями «додати», «відняти», «вираз», «значення виразу»;

- розвивати логічне мислення молодших школярів шляхом формування прийомів розумових дій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо;

- виховувати розуміння ролі важливості математичних знань у житті людини» (Віталіна М., 31ПО група).

Відповідно до мети Роман С. (31ПО група) передбачив результативну складову уроку: «Діяльність учителя й здобувачів початкової освіти на уроці за визначеною темою має бути спрямована на досягнення такого результату:

- учень знає: сутність дій додавання та віднімання, знаки, якими вони позначаються на письмі; поняття «вираз», «значення виразу»;

- учень практично використовує: дію додавання для об'єднання

елементів непорожніх скінченних множин, дію віднімання для вилучення частини множини та переліку решти елементів; поняття «вираз», «значення виразу» в математичному мовленні».

Моделювання уроку математики за зазначеною вище темою та метою, користуючись структурою уроку, розробленою Л. Коваль та С. Скворцовою, Марія К. (32ПО група) представила так: «У першу чергу, педагог може організувати ранкову зустріч, потім змотивувати учнів до вивчення теми, навівши приклади життєвих ситуацій, у яких застосовуються дії додавання та віднімання.

Є й інший варіант, коли урок можна розпочати з мотивації, а емоційне й фізичне розвантаження молодших школярів зробити на через 20 хвилин, коли настає момент стомлення.

Наступним кроком слід актуалізувати опорні знання учнів. Це можна реалізувати через усне опитування або роботу з роздатковим матеріалом. Однак, у будь-якому разі, необхідно повторити порядок чисел у числовому ряді, склад вивчених раніше чисел, виконати вправи на об'єднання та вилучення множин. Після такої роботи на уроці вчитель переходить до формування нових знань і способів дій молодших школярів, починаючи з ознайомлення з арифметичними діями додавання та віднімання чисел і зі знаками, якими вони позначаються. Опрацювання нового матеріалу можна здійснити різними шляхами. Наприклад, через об'єднання множин або вилучення частини множини геометричних фігур роздаткового матеріалу, в такому разі учні долучаються до практичної діяльності.

Може бути й по-іншому, коли вчитель пояснює новий матеріал, спираючись на відповідні малюнки підручника.

Ознайомлення з поняттями «вираз» і «значення виразу» вчитель також має можливість подати по-різному, наприклад, у формі бесіди чи застосувавши матеріали робочого зошита.

Завершується урок закріпленням вивченого матеріалу, де педагогу

найдоцільніше використати технологію диференційованого навчання, та провести рефлексію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів початкової освіти за допомогою спеціальних запитань або завдань, які дозволять учням відчувати задоволення від уроку, знайти свої помилки й окреслити шляхи їх подолання».

Підсумком виконання студентами описаного вище квазіпрофесійного завдання стало колективне складання наочної схеми (рис. 2.5.2).

Отже, виконання студентами подібних квазіпрофесійних завдань забезпечувало оволодіння досвідом моделювати урок на основі застосування сучасних навчальних технологій, формування здатності до педагогічної творчості.

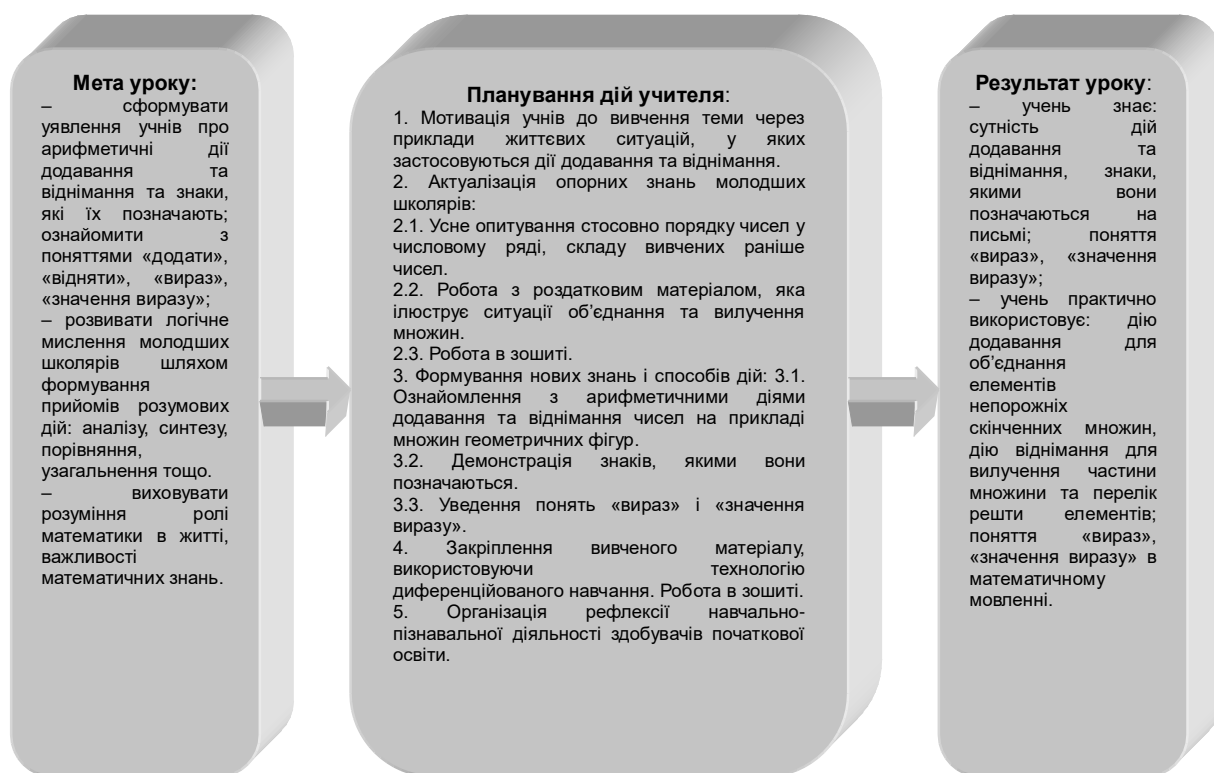


Рис. 2.5.2 – Схема дій учителя початкової школи під час моделювання уроку математики на тему «Вивчаємо арифметичні дії додавання і віднімання» (1 клас)

Навчально-діяльнісний етап дослідного навчання дозволив за дотримання педагогічних умов (організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників

освітнього процесу; орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання; активізація рефлексивної позиції студентів) сформувати дидактичні, методичні та технологічні знання й вміння, що становлять основу когнітивно-операційного компонента проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи та забезпечують дієвість їх умінь моделювати урок, а саме: планувати, відбирати ресурсне забезпечення, конструювати модель і здійснювати мікрОВикладання з урахуванням предметної специфіки.

Адаптивно-рефлексивний етап експериментального навчання передбачав формування в майбутніх учителів початкової школи продуктивно-творчого компонента проєктувально-моделювальної компетентності, тож робота спрямовувалася на розвиток у них умінь моделювати та проводити урок із застосуванням сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти, здійснювати рефлексію реалізації педагогічного задуму, займатися саморозвитком і самовдосконаленням.

Означений етап реалізовано під час педагогічної практики. Це дозволило перейти від розв'язання квазіпрофесійних завдань в аудиторних умовах до безпосереднього моделювання уроків у реальному освітньому процесі початкової школи.

Оскільки виробнича (стажистська) практика завершує процес практичної підготовки зі спеціальності 013 Початкова освіта та дозволяє встановити рівень сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи, доцільним вважаємо більш детально подати зразки розроблених нами квазіпрофесійних завдань практико-орієнтованого характеру.

Квазіпрофесійні завдання, виконання яких сприятиме формуванню в студентів здатності моделювати урок на основі застосування різних сучасних технологій в умовах варіативності початкової освіти:

1. Проаналізуйте навчально-методичні комплекти з математики різних авторів для 2 класу щодо варіативності логіки вивчення змістової лінії

«Арифметичні дії».

2. Проведіть спостереження за уроком, змодельованим і проведеним досвідченим учителем-практиком. Визначте, які сучасні навчальні технології на різних етапах уроку було доцільно використано. Обговоріть з методистом і одногрупниками можливі варіанти впровадження інших навчальних технологій.

3. Запропонуйте графічне зображення дизайну власного класу в стилі НУШ, розробіть різні зразки наочності, які доцільно використовувати на різних уроках в умовах варіативності початкової освіти.

4. Розробіть можливі варіанти ранкових зустрічей для учнів 1 класу, проведіть їх, запросивши своїх колег-практикантів. Проаналізуйте допущені помилки та запропонуйте шляхи їх усунення.

5. Змодельуйте фрагмент уроку математики, де доцільним буде впровадження сучасних методик («Щоденні 3»), української мови та читання («Щоденні 5») для розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти. Поясніть доцільність їх використання.

6. Змодельуйте етап уроку стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів, використовуючи технологію співпраці.

7. Змодельуйте та проведіть урок математики чи інформатики (на вибір), використовуючи доцільні навчальні технології на кожному з його етапів.

Наведемо уривок із звіту про проведення залікового уроку студенткою експериментальної групи:

«Тема уроку математики в 1 класі «Знайомимося з задачею» (за підручником С. Скорцової, О. Онопрієнко).

Мета: ознайомити учнів із поняттям задачі, її складовими; формувати вміння виділяти в задачі умову та запитання, уявлення про їх взаємозв'язок; удосконалювати обчислювальні навички; розвивати в учнів логічне мислення.

На етапі мотивації навчально-пізнавальної діяльності, окрім бесіди, яка підводила дітей до усвідомлення задачі як особливого виду математичних

завдань, що ілюструють повсякденні життєві ситуації, я запропонувала учням гру «Золота рибка». Для цього на фліпчарті спеціально розмістила зображення золотої риби й запропонувала дітям написати або намалювати на кольорових стікерах свої сподівання від уроку (наприклад, навчитися розуміти задачу, вгадати задачу самостійно, отримати нові знання тощо) та прикріпити їх на дошці.

Для етапу актуалізації опорних знань я використала графічний диктант, що дозволило організувати увагу учнів і повторити засвоєний ними раніше матеріал перед усвідомленням нового.

Під час етапу формування нових знань і способів дій, ознайомлюючи молодших школярів з поняттям задачі та її складовими, намагалася урахувати домінуючі канали сприйняття інформації молодшими школярами. Так, для одних поєднала розповідь і роботу дітей з підручником, а іншим продемонструвала умову задачі наочно, використовуючи олівці, яблука, іграшки тощо.

Для закріплення вивченого та формування вмінь і навичок, окрім роботи дітей у зошиті та за підручником, я запропонувала учням покинути свої робочі місця та спробувати самостійно скласти умову задачі, використовуючи предмети, наявні в класній кімнаті (навчальні матеріали в математичному центрі, меблі тощо) та презентувати їх однокласникам. Обов'язково необхідно підготувати різнорівневі вправи для учнів, оскільки в кожному класі є декілька дітей, яким буде цікаво розв'язати завдання складніше, ніж для всіх інших.

Рефлексію здійснювали за допомогою вправи «Золота рибка», проведеної на початку уроку, співвідносячи висловлені побажання з отриманими результатами» (Вероніка Т., ЕГ).

Отже, аналіз матеріалів звітів студентів про проходження педагогічної практики дозволяє стверджувати, що ефективне формування продуктивно-творчого компонента проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи відбувалося під час виконання ними

квазіпрофесійних завдань. Результати цієї діяльності свідчать, по-перше, про правильність обраної ними професії; по-друге, про усвідомлення власної ролі у процесі реформування початкової освіти, зокрема важливості педагогічного моделювання; по-третє, про сформованість здатності моделювати, проводити та аналізувати сучасні уроки в початковій школі.

Формування продуктивно-творчого компонента проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи активно відбувалося й в процесі їх науково-дослідної роботи.

У процесі експериментального навчання формування продуктивно-творчого компонента проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи здійснювалося під час написання курсових робіт з педагогіки та методик початкового навчання, оприлюднення результатів власних досліджень на конференціях різного рівня, участі в наукових конкурсах, олімпіадах зі спеціальності «Початкова освіта».

Наведемо приклади тем курсових робіт, які пропонувалися нами в процесі експериментального навчання.

1. Розвиток сучасної початкової освіти в умовах варіативності.
2. Реалізація педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи.
3. Співпраця учасників освітнього процесу з батьками, громадськістю в початковій школі.
4. Формування міжпредметних компетентностей у процесі тематичного навчання молодших школярів.
5. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу.
6. Технологічний підхід у моделюванні сучасного уроку.
7. Моделювання сучасного уроку в початковій школі на засадах дизайн-освіти.
8. Сенсорний розвиток здобувачів початкової освіти як основа моделювання сучасного уроку в початковій школі.

8. Формувальне оцінювання різних аспектів розвитку молодших школярів.

9. Вплив освітнього середовища на формування загальнолюдських цінностей молодших школярів.

10. Формування критичного мислення молодших школярів на уроках математики.

11. Освітнє середовище як дидактичний ресурс модернізації організаційних форм навчання сучасної початкової школи.

12. Варіативність уроків ознайомлення молодших школярів з графічними редакторами.

13. Моделі уроків формування досвіду читацької діяльності молодших школярів.

14. Варіативність уроків компетентісно орієнтованого навчання грамоти (читання) першокласників.

15. Моделі організаційних форм компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови.

16. Моделювання уроків математики з формування в молодших школярів обчислювальної компетентності.

Проаналізувавши матеріали захисту курсових робіт здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, зокрема виступи студентів, рецензії викладачів, запитання та відповіді на них, ми констатували, що проблема підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти була актуальною. Автори курсових робіт орієнтувалися в упровадженні наукових підходів до висвітлення проблем, правильно розкривали понятійно-термінологічний апарат досліджень. Опрацювання наукових джерел під керівництвом досвідчених викладачів дозволило студентам під час педагогічної практики ефективно організувати й провести педагогічний експеримент. Так, Валентина С., (ЕГ) під час доповіді відзначала: «За порадою свого наукового керівника я обрала тему курсового проєкту в

такому формулюванні «Формування критичного мислення здобувачів початкової освіти на уроках математики».

Роботу над дослідженням я розпочала з теоретичного огляду науково-педагогічної літератури з проблеми: особливості сучасних уроків у початковій школі (Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Савченко, Т. Чернецька), методична система навчання математики (М. Богданович, Л. Коваль, Л. Кочина, О. Онопрієнко, С. Скворцова), стратегії розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти (І. Большакова, Н. Вукіна, Н. Дементієвська, О. Пошетун, С. Терно). Така пошукова робота дозволила мені усвідомити ключові особливості сучасних уроків математики в початковій школі, значення необхідності комплексного моделювання діяльності вчителя й учнів під час уроку з метою досягнення принципово нових освітніх результатів – розвитку ключових компетентностей і наскрізних умінь.

Огляд наукової літератури та проведення формувального етапу педагогічного експерименту під час педагогічної практики дозволяють стверджувати, що моделювання уроків математики на основі впровадження стратегій розвитку критичного мислення молодших школярів значно сприяє досягненню завдань, окреслених Державним стандартом початкової освіти (2018 р.)».

Проте на захисті відзначалося, що в деяких курсових роботах залишилася поза увагою студентів проблема висвітлення сучасного етапу модернізації початкової освіти на засадах Концепції Нової української школи. Автори цих курсових робіт не змогли довести розуміння специфіки принципу варіативності, який доцільно впроваджувати на уроках математики, навчання грамоти, читання тощо. Це призводило до того, що в практичному розділі курсової роботи були помилки дидактико-методичного характеру.

Науково-дослідна діяльність студентів у процесі експерименту не обмежувалася написанням курсових робіт, а передбачала й інші види презентації результатів розкриття різних дидактико-методичних (науково-

педагогічних) проблем. Зокрема, Артем С. (ЕГ) зазначав, що він «...активно займався науковою діяльністю (готував доповіді для студентських науково-практичних конференцій, неодноразово публікував тези в збірниках наукових праць тощо). Це допомогло мені усвідомити, що постійний педагогічний пошук і самовдосконалення значно сприяють загальному професійному саморозвиткові вчителя; допомагають докорінно зрозуміти ключові зміни в філософії української освіти, побачити та спробувати сучасні підходи в організації навчальної діяльності дітей нового покоління та завжди залишатися конкурентноспроможним фахівцем».

Окрім того, багато студентів обрали теми наукових досліджень, пов'язані з проблемою моделювання сучасних уроків в умовах варіативності початкової освіти. Зазначимо, що використання студентами матеріалів сучасних методичних Інтернет-ресурсів значно вплинуло на осучаснення змісту курсових робіт і доповідей.

На захисті науково-дослідних робіт деякі студенти ділилися досвідом безпосередньої участі у вебінарах як однієї з провідних форм самоосвітньої діяльності. Так, Вікторія С., ЕГ стверджувала: «Корисним для самоосвіти в майбутній професійній діяльності вважаю вебінари різного призначення. Я брала участь у таких, що проведені науковцями та присвячених огляду сучасних тенденцій у початковій освіті (форми, технології тощо); провідними вчителями-практиками з метою вивчення їх педагогічного досвіду. Цікавими й корисними, на мою думку, були вебінари, організовані видавництвами навчальної літератури («Ранок», «Оріон») для ознайомлення з варіативними підручниками для 2 класу, які педагог може обрати для роботи, виходячи зі своїх власних уподобань і враховуючи індивідуальні можливості учнів. Найголовніше, що в режимі онлайн спікерів вебінару можна поставити запитання, на яке він за можливості надасть відповідь. Завдяки цьому я, можна сказати, «познайомилася особисто» з відомими вченими, а раніше знала тільки їх прізвища».

Отже, науково-дослідна робота вплинула на формування всіх компонентів проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи, оскільки забезпечила набуття ними комплексу вмінь і навичок творчого характеру та здатності створювати власні наукові проєкти.

Слід зазначити, що адаптивно-рефлексивний етап передбачав формування в майбутніх учителів початкової школи продуктивно-творчого компоненту проєктувально-моделювальної компетентності. Провідну роль при цьому відігравали такі форми навчання як педагогічна практика та науково-дослідна робота студентів. Особливість цього етапу полягала в тому, що вони вчилися розв'язувати професійні задачі, аналізувати проблемні ситуації, конкретні психолого-педагогічні умови їх виникнення, а також самостійно моделювати, проводити урок із застосуванням сучасних навчальних технологій, здійснювати рефлексію реалізації педагогічного задуму.

Таким чином, експериментальне дослідження відбулося в три етапи (пропедевтичний, навчально-діяльнісний, адаптивно-рефлексивний), між якими було забезпечено гнучкість переходу від одного до іншого та їх перетин, що обумовлювало цілісність і сприяло ефективності формування проєктувально-моделювальної компетентності, що було метою реалізації моделі підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти.

Прикінцева діагностика показала, що майбутні вчителі початкової школи, в яких зафіксовано показники, характерні для високого рівня сформованості мотиваційно-аксіологічного, когнітивно-операційного та продуктивно-творчого компонентів проєктувально-моделювальної компетентності, повністю усвідомлювали та позитивно сприймали реформування початкової освіти, зокрема сутність варіативності в цьому процесі. Студенти виявляли бажання моделювати сучасні уроки під час виробничої практики, добирати оптимальне ресурсне забезпечення, застосовувати доцільні навчальні технології відповідно до етапу, мети та результату уроку, організовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію

на засадах педагогіки співпраці, демонстрували здатність до саморозвитку та самовдосконалення, здійснення рефлексії педагогічного задуму.

Учасники експерименту, в яких були виявлені показники середнього рівня сформованості проєктувально-моделювальної компетентності, свідомо вибрали професію вчителя, розуміли особливості функціонування початкової освіти в умовах варіативності та значущість власної ролі в цьому процесі. Зазвичай, студенти цієї категорії частково визнавали, що педагогічне моделювання є основою модернізації освітньої галузі. Моделюючи фрагменти уроків і уроки загалом, вони не завжди могли обрати на тому чи іншому етапі найбільш доцільні навчальні технології. Добираючи ресурсне забезпечення, респонденти інколи зверталися за допомогою до вчителя або викладача. Під час організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії вони припускалися незначних методичних помилок, проте в процесі аналізу уроку їх усвідомлювали та надалі були здатні виправити.

Респонденти, в яких було виявлено низький рівень сформованості проєктувально-моделювальної компетентності, не були достатньо впевнені в правильності обраної професії, не надавали особливого значення здатності моделювати урок у початковій школі; не усвідомлювали суттєвих відмінностей між моделюванням фрагменту уроку, уроку загалом і складанням його плану-конспекту, що свідчило про недостатню розвиненість їх педагогічного мислення. Вони нехтували можливістю використання альтернативних програм, підручників, робочих зошитів, дидактичних матеріалів, не розуміючи, що обізнаність з такими варіативними джерелами дозволяє підвищити результативність уроку й забезпечити ефективність організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі педагогіки партнерства. Найбільш складним завданням для таких студентів було об'єктивно проаналізувати проведений урок і визначити індивідуальну траєкторію самовдосконалення.

Узагальнення отриманих результатів дозволило виявити динаміку кількісно-якісних змін у порівнянні з вхідною діагностикою. У межах розвитку

всіх компонентів проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи в експериментальній групі, порівняно з контрольною, зросла кількість студентів з високим та середнім рівнем її сформованості, відповідно зменшилась кількість майбутніх учителів з низьким рівнем. Так, кількість учасників експериментальної групи з високим рівнем збільшилась на 13,95 %, у той час як в контрольній групі різниця склала лише 2,3 %. Зменшились показники низького рівня в експериментальній групі на 22,09 %, а в контрольній – на 9,77 %.

Усе це свідчить про дієвість експериментальної програми та можливість упровадження розроблених квазіпрофесійних завдань у закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів початкової школи з метою підвищення її якості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. [Авраменко К. Б.](#) Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 302 с.
2. [Андрощук І.В.](#) Педагогічна взаємодія у професійній діяльності: навч. посіб. Хмельницький : ХНУ, 2017. 190 с.
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 47–52.
4. Бігіч О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 485 с.
5. Бондар В. І., Шапошнікова І. М. Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 331 с.

6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. Москва : Высш. шк., 1991. 207 с.
7. Вікторенко І. Л. Методична компетентність учителя початкових класів у навчанні природознавства молодших школярів: теоретичний аспект. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 2. С. 52–61.
8. Гаєвець Я. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2013. 21 с.
9. Гаран М. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання математики з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2016. 21 с.
10. Гезей О.М. Оцінювання сформованості дидактичної компетентності вчителя початкових класів. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2010. Вип. 26 (30). С. 201–210.
11. [Глазкова І.Я.](#) Навчальний діалог у професійній діяльності майбутнього вчителя : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2007. 187 с.
12. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія. Київ : ВИЩА ШКОЛА–XXI, 2010. 407 с.
13. [Дегтяр Г.О.](#) Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2005. 184 с.
14. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument> (дата звернення: 28.08.2018).
15. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ : Дорадо-Друк, 2013. 455 с.

16. [Желанова В.В.](#) Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів : теорія і технологія : монографія. Луганськ : ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2013. 482 с.
17. Івашнюва С.В. Організаційно-педагогічні засади вдосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.
18. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография. Санкт-Петербург : Алетейя, 2000 463 с.
19. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія. 2-е вид., перероб. і допов. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с.
20. Концепція Нової української школи. URL: www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 15.04.2018).
21. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 20.08.2018).
22. 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. 20 с.
23. [Ліннік О.О.](#) Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія. Київ : Слово, 2014. 302 с.
24. [Лозенко А.П.](#) Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2010. 23 с.

25. Марусинець М.М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Івано-Франківськ, 2012. 454 с.
26. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 02.04.2018).
27. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.
28. Проєкт «Фінська підтримка реформи української школи». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/246_001-18?lang=en (дата звернення: 16.05.2019).
29. Проєкт стандарту вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti> (дата звернення: 18.04.2018).
30. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.
31. Савченко К.Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами моделювання педагогічних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2013. 20 с.
32. 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.
33. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів : монографія. Одеса : Абрикос Компани, 2013. 290 с.
34. Третьак О. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи вищого

навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2014. 20 с.

35. Упатова І. П. Методична підготовка майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія. Харків : ДІСА ПЛЮС, 2018. 367 с.

*Над монографією працював колектив авторів
під керівництвом докторки педагогічних наук, професорки катедри
початкової освіти, деканки факультету психолого-педагогічної освіти та
мистецтв Бердянського державного педагогічного університету*

Людмили КОВАЛЬ

*та докторки педагогічних наук, професорки, завідувачки катедри початкової
освіти Бердянського державного педагогічного університету*

Алли КРАМАРЕНКО

Наукове видання

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Колективна монографія

Редактори: Людмила КОВАЛЬ, Алла КРАМАРЕНКО

Комп'ютерна верстка та дизайн обкладинки
Технічний редактор

Надруковано з оригінал-макету, наданого автором