

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Людмила КОВАЛЬ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Монографія

Донецьк
"ЛАНДОН-XXI"
2012

УДК 378.147 : 373.3
ББК 74.56
К 56

Рецензенти:

В.І. Бондар, доктор педагогічних наук, професор
Л.О. Хомич, доктор педагогічних наук, професор
Л.Є. Петухова, доктор педагогічних наук, професор

Науковий редактор

О.Я. Савченко, доктор педагогічних наук, професор, Академік НАПН України

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Бердянського державного педагогічного університету
(протокол №1 від 14 вересня 2010 року)*

Коваль Л.В.

К 56 Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія / Л.В. Коваль – [2-е вид., перероб. і допов.]. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – 343 с.

ISBN 978-966-2569-58-2

У монографії висвітлюються загальнотеоретичні та дидактико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи. У цьому процесі пріоритетними є технологічний та компетентнісний підходи, оскільки їх впровадження дозволяє здійснити модернізацію професійного навчання студентів у контексті розвитку сучасної шкільної практики.

Для наукових працівників, магістрантів, учителів початкової школи, викладачів дидактико-методичних дисциплін педагогічних ВНЗ.

УДК 378.147 : 373.3
ББК 74.56

ISBN 978-966-2569-58-2

© Л.В. Коваль, 2012
© Вид-во "ЛАНДОН-XXI", 2012

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	
1.1. Становлення вищої педагогічної освіти (1956–1971 рр.)	11
1.2. Удосконалення вищої педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи (1972–1984 рр.)	17
1.3. Оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи протягом 1985–1995 рр.	21
1.4. Розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі (1996–2011 рр.).....	29
1.5. Особливості підготовки майбутніх учителів у зарубіжних країнах	38
Висновки до першого розділу	45
РОЗДІЛ 2. СТАН ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	
2.1. Новий етап функціонування чотирирічної початкової школи.....	48
2.2. Тенденції розвитку сучасної початкової математичної освіти	57
2.3. Стан професійної підготовки студентів і молодих учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі	64
2.4. Технологічний підхід як чинник модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи	72
Висновки до другого розділу	79
РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	
3.1. Концепція професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій	82
3.2. Обґрунтування експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій	94
3.3 Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій ..	102
Висновки до третього розділу	118
РОЗДІЛ 4. ПРОЦЕС ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ВИЩОЇ СТУПЕНЕВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	
4.1. Методика проведення експериментального дослідження	120
4.2. Проектування технологічної складової професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи	123

4.3. Характеристика змісту загальнонавчальних технологій.....	128
4.3.1. Технологія організації навчальної взаємодії вчителя та учнів	128
4.3.2. Технологія формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів.....	136
4.3.3. Технологія організації диференційованого навчання	141
4.3.4. Технологія організації навчальної проектної діяльності.....	147
4.3.5. Технологія організації ігрової навчальної діяльності.....	153
4.3.6. Технологія організації поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу	157
4.4. Етапи управління процесом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій.....	165
4.4.1. Підготовчий етап експериментального навчання	165
4.4.2. Базовий етап оволодіння майбутніми вчителями початкової школи загальнонавчальними технологіями	178
4.4.3. Навчально-професійний етап експериментальної підготовки	193
Висновки до четвертого розділу	215
РОЗДІЛ 5. ЕФЕКТИВНІСТЬ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
5.1. Методика організації моніторингу процесу технологічної підготовки	218
5.2. Динаміка сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за різними варіантами експериментального навчання.....	222
Висновки до п'ятого розділу.....	244
ПІСЛЯМОВА	245
ДОДАТКИ.....	249
Додаток А	249
Додаток Б.....	264
Додаток В	285
Додаток Г	301
Додаток Д.....	305
Додаток Е	312
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	318

До пріоритетних напрямів розвитку суспільства нового тисячоліття належить модернізація системи вищої освіти України відповідно до національних потреб і тенденцій євроінтеграції з метою вдосконалення особистісно-професійної підготовки фахівців, здатних компетентно виконувати багатофункціональну педагогічну діяльність.

Методологічними засадами цього процесу є Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття", 1993), Концепція розвитку педагогічної освіти (1998), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004) та ін. Нормативне підґрунтя сучасного функціонування галузі визначають закони України "Про освіту" (1996), "Про загальну середню освіту"(1999), "Про вищу освіту"(2010).

У сучасних умовах важливо повною мірою враховувати нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, зокрема професіоналів нової генерації з конкурентоздатним рівнем кваліфікації, які мають не лише орієнтуватися в типових педагогічних ситуаціях, а й організовувати навчальну діяльність молодших школярів на основі цілеспрямованого, методично грамотного застосування концепцій особистісно орієнтованої, компетентнісної освіти. Такі зміни є важливим засобом інноваційного оновлення вітчизняної системи педагогічної освіти, оскільки спрямовують майбутніх учителів початкової школи на професійну діяльність у нових умовах розвитку шкільної галузі.

Перехід загальної середньої освіти до єдиної за тривалістю початкової школи, що має варіативний характер і водночас покликана забезпечити навченість усіх школярів на рівні вимог Державного стандарту загальної початкової освіти, зумовлює принципово нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Проте дослідження здатності молодих педагогів початкової школи самостійно здійснювати професійну діяльність свідчить, що вузівська підготовка йде у фарватері тих змін, які відбуваються на практиці, із запізненням реагує на потреби реформування початкової школи.

Осмыслити й об'єктивно оцінити сучасний стан і особливості модернізації професійної підготовки майбутніх учителів можна лише в контексті історичного розвитку початкової освіти. Історик педагогіки О.В. Сухомлинська стверджує: "Нині неможливо розпочати розв'язання проблеми, не визначивши, що ж було зроблено до цього, від чого потрібно відштовхнутись, розвиваючи, розбудовуючи нове знання" [389, с.8]. У зв'язку з цим у нашому дослідженні висвітлено історичні витоки підготовки вчителів початкових класів з вищою освітою, яка розпочалася в Україні понад півстоліття тому.

Особливо наголошується, що важливим засобом інноваційного оновлення як вітчизняної системи педагогічної освіти, так і шкільної практики є оволодіння майбутніми фахівцями предметними та загальнонавчальними технологіями, за якими успішно досягаються основні цілі початкової освіти.

Нині в теорії та практиці вищої педагогічної освіти нагромадилися значні наукові напрацювання, що висвітлюють нові тенденції і потреби її розвитку в умовах суспільного реформування. Це науковий доробок з основних напрямів

філософії та історії педагогіки (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.І. Луговий, В.О. Огнев'юк, Н.Г. Ничкало, О.В. Сухомлинська, В.Д. Шадриков, І.П. Яковлев та ін.), методологічні та теоретичні дослідження, спрямовані на вдосконалення навчально-виховного процесу вищих педагогічних закладів (А.М. Алексюк, І.Д. Бех, О.Б. Бігич, В.І. Бондар, М.І. Бурда, С.У. Гончаренко, О.В. Глузман, М.Б. Євтух, О.А. Дубасенюк, А.В. Коржуєв, Н.В. Кузьміна, В.І. Лозова, В.А. Попков, О.М. Семіног, С.О. Сисоєва, Г.С. Тарасенко, Л.О. Хомич, Л.Л. Хоружа, М.Г. Чобітько та ін.), методики впровадження нових педагогічних технологій (В.П. Беспалько, К.О. Баханов, С.П. Бондар, І.М. Богданова, М.В. Гриньова, Л.І. Даниленко, В.І. Євдокимов, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, І.О. Смолюк, С.О. Сисоєва, П.І. Сікорський, Т.С. Назарова, В.М. Монахов, О.М. Пехота, О.І. Пометун, І.Ф. Прокопенко, Д.В. Чернілевський та ін.).

Проблеми розвитку зарубіжної педагогічної освіти розкриваються в дослідженнях Н.В. Абашкіної, І.В. Гушлевської, Н.П. Дічек, В.М. Жуковського, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшиної, Л.П. Пуховської, А.А. Сбруєвої та ін. Важливим джерелом оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є праці таких науковців: К.Б. Авраменко, М.В. Богданович, В.І. Бондар, Н.М. Бібік, О.А. Біда, Т.М. Байбара, М.С. Вашуленко, П.М. Гусак, Я.П. Кодлюк, Л.П. Кочіна, Н.В. Кічук, А.М. Коломієць, А.Г. Кучерявий, С.М. Мартиненко, І.О. Пальшкова, Д.І. Пашенко, Л.Є. Петухова, О.Я. Савченко, С.О. Скворцова, Г.С. Тарасенко, Л.О. Хомич, Л.Л. Хоружа, О.П. Хижна та ін., які розв'язують загальнопедагогічні та методичні аспекти вдосконалення цієї галузі.

Незважаючи на значні наукові надбання в теорії педагогічної освіти, проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи з орієнтацією на запит шкільної практики ще не є об'єктом активного наукового інтересу. Зокрема, нерозв'язаними залишаються суперечності між такими чинниками:

- необхідність обґрунтування нових підходів до модернізації вищої педагогічної освіти та їх недооцінювання у професійній підготовці майбутніх педагогів;
- потреба цілеспрямованої технологічної підготовки вчителів початкової школи та недостатнє врахування цієї складової у процесі навчання в педагогічних ВНЗ;
- інтегральний характер праці вчителя початкової школи та чітке розмежування викладання навчальних курсів з педагогіки, дидактики і предметних методик у педагогічних ВНЗ, що ускладнює цілісність формування професійної компетентності;
- значні наукові здобутки з окремих аспектів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й відсутність теоретичного та експериментального обґрунтування системи їхньої підготовки до застосування як предметних, так і загальнонавчальних технологій;
- зростання вимог до педагогічної підготовки фахівців в умовах постійної модернізації шкільної освіти і брак відповідних наукових досліджень, нормативного та навчально-методичного забезпечення цього процесу.

Потребою розв'язання саме цих протиріч і зумовлені мета та завдання нашого дослідження. У цьому процесі ми передбачали:

1. Здійснити ретроспективний аналіз етапів розвитку професійної підготовки майбутніх учителів (1956–2010) у контексті реформування початкової

освіти.

2. Проаналізувати зарубіжний досвід та визначити можливості його використання в педагогічних ВНЗ України.

3. Вивчити стан підготовки студентів і молодих учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій.

4. Розробити концептуальні засади дослідження та визначити основні конструкти технологічної складової професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

5. Спроекувати й експериментально перевірити модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти.

6. Охарактеризувати організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фахівців до застосування загальнонавчальних технологій.

7. Оцінити ефективність системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій з урахуванням особливостей навчання на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

У розробленні *концептуальних засад дослідження*, яке відбувалося на методологічному, теоретичному та дидактико-методичному рівнях наукового пошуку враховували ступеневий характер вищої педагогічної освіти та особливості впровадження Галузевого стандарту. *Технологічна підготовка розглядається як складне інтегроване утворення, що відображає якісно нову характеристику функціонування дидактико-методичної системи навчання майбутніх учителів початкової школи.*

Методологічний концепт передбачає вибір та взаємодію фундаментальних наукових ідей і підходів до вивчення проблеми, на які ми спиралися в процесі дослідження. Основоположними є ідеї гуманізації та людиноцентризму в освіті, що визначають аксіологічний аспект роботи, утверджують самоцінність особистості, усіх суб'єктів навчального процесу, розвиток та саморозвиток їх сутнісних сил.

Згідно із *системним підходом* ми розглядаємо вищу ступеневу педагогічну освіту як спеціально сконструйовану, цілісну, динамічну та керовану систему, де безпосередньо здійснюється підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях у спеціально створених умовах навчання в педагогічних ВНЗ.

Реалізація *особистісно орієнтованого підходу* в процесі професійної підготовки майбутніх учителів спрямована на формування творчих педагогів з індивідуальним стилем та активною професійною позицією, готових утілювати його основні засади в початковій школі. Пріоритетним є формування педагогічних цінностей і моральних принципів як найважливішої передумови професійної орієнтації студентів щодо усвідомлення ролі технологізації процесу навчання молодших школярів.

На *теоретичному* рівні проаналізовано провідні теорії, ідеї, концепції, визначено дефініції, покладені в основу дослідження проблеми, наукового опису фактів і явищ, їх аналізу, синтезу й узагальнення. Ретроспективне вивчення історичного контексту розвитку професійної підготовки вчителів для початкової ланки освіти з урахуванням процесів модернізації в шкільній практиці (1956–2010) та можливості впливу зарубіжного досвіду на розвиток вітчизняних освітніх технологій і вищої педагогічної освіти істотно сприяло обґрунтуванню концептуальних засад роботи та створенню варіативної моделі підготовки

майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі. При цьому бралось до уваги, що на сучасному етапі актуалізується проблема технологізації професійної підготовки майбутніх фахівців, здатних повноцінно виконувати багатофункціональну педагогічну діяльність. Це дає змогу студентам усвідомити необхідність самостійно вибирати засоби навчання, проектувати, моделювати педагогічні ситуації, які мають відповідати індивідуальним можливостям і потребам молодших школярів, бути ефективними з позиції особистісно орієнтованої парадигми освіти.

У процесі підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі реалізувалися технологічний і компетентнісний підходи.

Технологічний підхід є пріоритетним, оскільки його впровадження дозволяє здійснити модернізацію професійної підготовки студентів з орієнтацією на досягнення гарантованих результатів навчання молодших школярів. Його використання спрямовується на особистісний розвиток і саморозвиток студентів, сприяє професійній і соціальній мобільності відповідно до сучасних вимог на ринку педагогічної праці. У контексті нашого дослідження технологічний підхід реалізується через засвоєння педагогічно обґрунтованої сукупності загальнонавчальних технологій, що мають об'єднувальну мету, чітку процесуальну структуру, інваріантні умови й етапи їх успішного впровадження, прогнозовані результати, які підлягають кількісному та якісному оцінюванню. *Компетентнісний підхід* застосовується в процесі засвоєння кожним студентом комплексу дій щодо безпосереднього упровадження загальнонавчальних технологій у початковій школі. Навчальна діяльність студентів набуває практико-перетворювального дослідницького характеру, що спрямовує цей процес на співпрацю, діалогічне навчання та самовдосконалення тих, хто вчить, і тих, хто навчається.

Система підготовки майбутніх педагогів до застосування загальнонавчальних технологій на засадах компетентнісного підходу посилює професійну спрямованість навчання та створює умови для конкурентоздатності фахівців, що в свою чергу дозволяє їм формувати в молодших школярів предметні та міжпредметні навчальні компетенції, які визначаються Державним стандартом загальної початкової освіти.

Дидактико-методичний концепт дослідження передбачає модернізацію відповідної системи професійного навчання, що сприяє своєчасному та випереджальному реагуванню педагогічної освіти на інноваційні процеси, які відбуваються в початковій школі.

Дидактико-методичний концепт дослідження полягає в ознайомленні студентів з роботою вчителя в умовах багатопредметності початкової школи, обов'язкового виконання вимог Державного стандарту загальної початкової освіти. Особлива роль при цьому відводиться упровадженню технологічної підготовки, що реалізується на дидактико-методичному рівні як інструментальний засіб розв'язання конкретних методичних проблем. Такий підхід забезпечує інтеграцію дидактичних і методичних знань та умінь в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти й істотно змінює характер навчальної взаємодії викладача та студентів.

Результатом модернізації дидактико-методичної системи навчання є готовність майбутніх учителів застосовувати загальнонавчальні технології в

початковій школі. Ми визначаємо її як інтегровану особистісно-професійну якість, що характеризує певний рівень розвитку технологічної компетентності, взаємодія компонентів якої сприяє оволодінню студентами технологічно-проектувальними вміннями з метою організації технологічного процесу навчання в початковій школі.

Зазначені концептуальні положення покладені в основу формулювання загальної та похідних гіпотез дослідження.

Загальна гіпотеза дослідження: ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій можна значно підвищити, якщо в системі вищої ступеневої педагогічної освіти передбачається технологізація всіх її складових, а саме: загальнопедагогічної, дидактико-методичної, педагогічної практики, самостійної й науково-дослідної роботи, а також контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів.

"Змістовим ядром" системи має бути інтеграція дидактичних і методичних знань і вмінь, де інваріантною частиною є засвоєння знань про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння особливостями їх застосування з урахуванням специфіки кожної. Упровадження технологічної складової підготовки дає змогу реалізувати варіативну структурно-функціональну модель експериментального навчання, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, технологічно-проектувальний та результативно-оцінний компоненти, зміст і взаємодія яких спрямовані на формування в майбутніх фахівців готовності застосовувати загальнонавчальні технології у початковій школі.

Похідними гіпотезами, що конкретизують загальну, є припущення стосовно організаційно-педагогічних умов і управлінських механізмів системи експериментального навчання.

Експериментальна система підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій на етапі навчання у педагогічних ВНЗ на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях буде ефективною, якщо:

- викладач підготовлений до інноваційної педагогічної діяльності, самоорганізації, постійного вдосконалення професійної компетентності;
- у технологічній підготовці студентів використовуються технологічні карти та алгоритмічні приписи як інструмент ефективного засвоєння загальнонавчальних технологій;
- здійснюється моделювання квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців;
- забезпечується поетапне управління процесом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що передбачає неперервний моніторинговий супровід на критеріальній основі;
- створюється інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, яке забезпечує технологізацію змісту й процесу навчання майбутніх фахівців.

Моніторинг, спрямований на виявлення динаміки сформованості технологічної компетентності, дає змогу оцінити ефективність системи професійної підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі за різними варіантами реалізації структурно-функціональної моделі експериментального навчання.

У нашому дослідженні серед базових понять слід назвати такі: початкова

освіта, Державний стандарт загальної початкової освіти, Галузевий стандарт вищої освіти, професійна підготовка, педагогічні технології, загальнонавчальні технології, технологічний підхід, технологічна підготовка, дидактико-методичної системи навчання, умови та етапи підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій.

У монографії представлено результати багаторічних досліджень автора з проблеми модернізації професійної підготовки майбутніх учителів, що проводились у Бердянському державному педагогічному університеті та інших педагогічних ВНЗ України у контексті інноваційних процесів, які відбуваються в початковій школі.

Висловлюю щиро вдячність моєму Вчителеві Олександрі Яківні Савченко за доброзичливу підтримку й глибоко професійну допомогу в наукових пошуках, колективу Бердянського державного педагогічного університету за віру в успіх моєї праці, а також своїй родині за терпіння й надані можливості для написання цієї книги.

РОЗДІЛ 1.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

1.1. Становлення вищої педагогічної освіти (1956–1971 рр.)

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи з вищою освітою розпочалася з 1956 року. За тривалий період, що минув з того часу, відбулися значні зміни, тому вважаємо за доцільне визначити й здійснити ретроспективний аналіз етапів розвитку професійної підготовки майбутніх учительських кадрів для початкової школи у вищих навчальних закладах України майже за 55 років її функціонування. Такий підхід дозволяє врахувати уроки минулого в сучасних умовах модернізації вищої педагогічної освіти.

До вивчення питання історичного розвитку вищої педагогічної освіти в Україні зверталися А.М. Алексюк, Л.П. Вовк, Н.П. Калениченко, В.І. Луговий, В.К. Майборода, М.Д. Ярмаченко та інші дослідники. Основою для періодизації в нашому дослідженні, в першу чергу, виступали зміни, які відбувалися в початковій школі, адже чим точніше в професійній підготовці будуть враховані всі запити практики, тим вона буде якіснішою. Саме тому на кожному етапі історичного розвитку шкільну освіту можна розглядати як замовника підготовки майбутнього вчителя.

Урахування процесів модернізації, які відбувалися в початковій школі (див. рис. 1), дозволили нам визначити чотири етапи в професійній підготовці майбутнього вчителя:

- становлення вищої педагогічної освіти (1956–1971 рр.);
- удосконалення вищої педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи (1972–1984 рр.);
- оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи протягом 1985–1995 рр.;
- розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі (1996–2011 рр.).

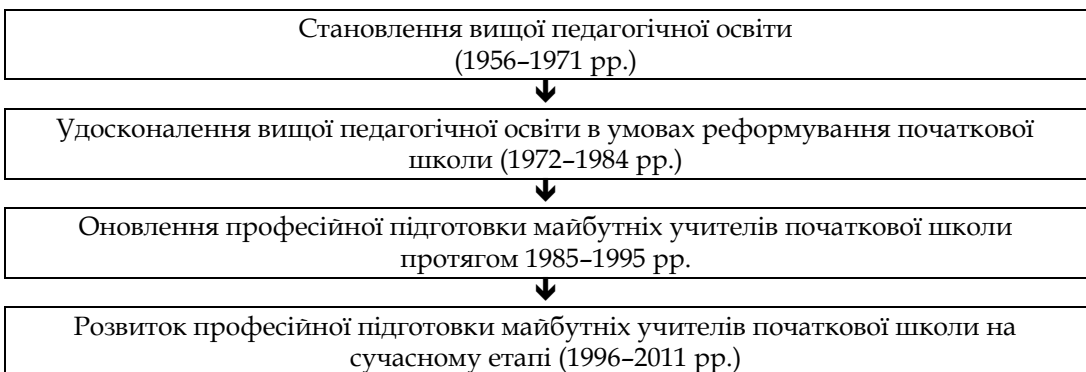


Рис. 1 Етапи розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

(1956–2011 рр.)

Охарактеризуємо основні тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи протягом визначених етапів.

Найважливіші зміни на етапі становлення вищої професійної педагогічної освіти (1956–1971 рр.) вчені пов'язують із *розпочатою реформою в змісті й тривалості початкової ланки освіти*.

Дослідження під керівництвом відомих психологів Л.В. Занкова, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, Н.О. Менчинської, Г.С. Костюка, В.О. Рєпкіна та ін. стосувалися можливостей підвищення теоретичного рівня, виховної і розвивальної спрямованості навчання молодших школярів у початковій школі. Основними напрямками реформування було визначено перехід від традиційної концентричної побудови програм до лінійно-концентричного визначення змісту предметів, підвищення теоретичного рівня засвоєння знань, прискорення темпів навчання. Експериментальне дослідження під керівництвом Л.В. Занкова будувалося на принципах високого рівня складності матеріалу, збільшення питомої ваги теоретичних знань, швидкого темпу їх засвоєння, усвідомлення дітьми процесу оволодіння знаннями, різнобічного розвитку всіх учнів, у тому числі й найслабших [123].

Учені лабораторії початкового навчання НДІ педагогіки України під керівництвом М.В. Богдановича також розпочали експериментальні дослідження з метою розроблення нового змісту навчальних програм, проте масова початкова школа того часу, як правило, спрямовувалась на формування в учнів умінь і навичок, а програми та підручники були перевантажені репродуктивними завданнями. Такий стан початкової освіти суперечив новим вимогам суспільства та даним психологічної і педагогічної науки щодо пізнавальних можливостей молодших школярів. Зміни, які розпочалися в початковій школі, вимагали якісно нового кадрового складу. У педагогічних інститутах розпочалося створення спеціальних факультетів, що мали готувати вчителів початкових класів з вищою педагогічною освітою.

Започаткуванням системи підготовки вчителів початкових класів у вищій педагогічній школі України можна вважати документи 1956 року: Постанову Ради Міністрів СРСР "Про заходи підвищення якості підготовки вчителя для загальноосвітньої школи" та відповідний наказ Мінвузу СРСР "Про затвердження переліку факультетів і спеціальностей широкого профілю педагогічних інститутів країни". На виконання цих документів з 1956/1957 н. р. з метою експерименту в Україні були створені перші факультети підготовки вчителів початкових класів у п'яти педагогічних інститутах: Київському, Вінницькому, Бердичівському, Ізмаїльському, Глухівському. З кожним роком їх чисельність зростала, за останніми даними, подібних факультетів в Україні нараховується 36 [105].

Архівні джерела та періодичні видання ("Учительская газета", журнали "Советская педагогика", "Народное образование", "Начальная школа") містять ґрунтовний матеріал, присвячений *проблемі становлення системи підготовки майбутніх учителів початкових класів* [5], [19], [61], [218], [122], [317]. На новоутворених факультетах викладачам пропонувалося використовувати досвід багаторічної роботи педагогічних училищ, знаходити в ньому позитиви, упровадження яких дозволило б значно підвищити рівень методичної та

педагогічної підготовки вчителів у вищій школі [262, с. 22].

Крім того, постало питання про те, що саме має бути науковою основою вищої освіти вчителя початкових класів, тобто система яких наукових знань має визначати профіль підготовки спеціаліста. Існували різні погляди на цю проблему. Найбільш поширеними були такі два підходи. Представники першого (А.М. Арсен'єв, Г.О. Люблінська, І.Ф. Сवादковський та ін.) вважали, що фаховими дисциплінами на педагогічних факультетах мають бути педагогіка та психологія в широкому розумінні їх змісту. Зокрема, професор Г.О. Люблінська підкреслювала: "Оскільки для розвитку дітей період початкового навчання відіграє особливу роль, то для того, щоб вчасно побачити індивідуальні особливості молодших школярів, необхідна належна педагогічна та психологічна підготовка фахівців з початкової освіти" [220, с. 87]. Представники іншого підходу (Н.Н. Буханова, М.В. Потоцький, Л.М. Панчешнікова, І.А. Соловков, С.І. Руновський, Н.С. Рождественський та ін.) відстоювали думку про те, що наукові погляди вчителя мають формувати не тільки психолого-педагогічні науки, а й фахові предмети, які викладаються в початковій школі, передусім, рідна мова й математика. Тому вчені вважали, що вчитель початкових класів у педагогічному інституті має отримати вищу педагогічну, лінгвістичну та математичну освіту (інколи робилось уточнення, що з математики слід наближатися до вищої освіти) [262, с. 15].

Одночасно в 60-их роках ХХ ст. йшла полеміка про те, у процесі викладання яких курсів у педагогічних ВНЗ студентам необхідно вивчати навчальні програми та підручники, знайомитися з матеріалом, що вивчається в початковій школі. Пізніше цю проблему було вирішено шляхом введення зазначених вище питань до змісту курсів з фахових методик [262, с. 23].

Позитивною тенденцією періоду становлення вищої професійної підготовки педагогічних кадрів дослідники вважають *активний розвиток наукової думки в галузі дидактики та методики*. Такі відомі вчені, як А.І. Зільберштейн, С.Ф. Збандуто, В.І. Помагайба висвітлювали методологічні аспекти підготовки вчителів. Значним внеском у розвиток понятійного апарату педагогіки, психології й методики були праці О.О. Колмогорова, Г.С. Костюка, І.З. Василенка, Н.О. Менчинської, М.І. Моро, М.М. Скаткіна, А.С. Пчолко та ін. У зазначений період з'являються навчальні посібники, присвячені методиці вивчення орфографії та історичного правопису в початковій школі, навчання грамоти та виразного читання для студентів факультетів підготовки вчителів початкових класів тощо. Серед авторів – Т.Ф. Завадська, С.П. Редозубов, Н.С. Рождественський, Б.С. Саженок. Дещо пізніше було видано навчальний посібник І.З. Василенка "Методика викладання математики в початкових класах" (1971 р.) та ін.

Нові підходи до навчання молодших школярів відкривали педагогам праці В.О. Сухомлинського "Серце віддаю дітям", "Сто порад учителю", "Павлиська середня школа" та ін.

На процес професійної підготовки майбутніх учителів, починаючи з 1969-го року, позитивно впливає видання журналу "Початкова школа". На його сторінках активно публікувалися матеріали досліджень науковців лабораторії початкового навчання Інституту педагогіки УРСР (М.С. Вашуленко, М.В. Богданович, Т.Ю. Горбунцова, Н.І. Волошанівська, Г.П. Коваль, О.І. Киричук, Л.К. Нарочна, О.Я. Савченко, Н.Ф. Скрипченко та ін.), які пов'язані з проблемами переходу

4-річної початкової школи на 3-річний термін навчання.

Складною проблемою періоду, який досліджується (1956–1971 рр.), було комплектування педагогічних ВНЗ професорсько-викладацькими кадрами. Так, у праці В.К. Майборода зазначаються випадки, коли факультети починали працювати, не маючи викладачів з того чи іншого фаху. Наприклад, у Вінницькому та Ніжинському педінститутах на педагогічних факультетах через відсутність кадрів не читали курси окремих методик, більшості ВНЗ бракувало кандидатів наук і доцентів. Крім того, чимало викладачів методичних дисциплін не мали власного педагогічного досвіду в школі, що безумовно негативно впливало на рівень фахової підготовки майбутніх учителів для початкової школи [223, с. 123].

Однак, вивчення педагогічного досвіду дозволяє стверджувати, що новостворені факультети намагалися активно розв'язувати кадрову проблему. З цією метою розширювався прийом у заочну й стаціонарну аспірантури, викладачів закріплювали за кафедрами інститутів і відділами науково-дослідних установ, надавали творчі відпустки для написання дисертацій. Одночасно було поставлено завдання, щоб усі завідувачі кафедрами протягом двох-трьох років підготували й захистили дисертації. Колективи викладачів педагогічних ВНЗ поповнювалися найбільш підготовленими випускниками. Почали активно створюватися нові кафедри.

Надзвичайно болючою залишалася проблема психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, оскільки навчання було значно затеоретизованим. Такі висновки можна зробити з аналізу навчального плану 1956-го року, оскільки значна кількість годин відводилась на вивчення суспільно-політичних дисциплін (до 40 %), в той час як психолого-педагогічна підготовка (разом з педагогічною практикою) наближалася до 25 %, при цьому 35 % загального обсягу годин відводилося на спеціальну та методичну підготовку. Важливо зазначити, що перевага надавалася лекційній формі навчання, на яку припадало майже 60 % навчального часу. Незважаючи на ці недоліки, слід відмітити перші спроби вдосконалення навчальних планів з метою посилення значущості практичної підготовки фахівців. Зокрема, було введено написання курсової роботи з методики арифметики, планувалося вивчення нового курсу – каліграфії з методикою її викладання в школі. Крім того, передбачалось проходження студентами різних видів педагогічної практики, включаючи виховну в піонерських таборах та виробничу на випускному курсі, яка відбувалася на робочому місці вчителя, починаючи з участі в серпневих нарадах [223, с. 144].

Протягом досліджуваного періоду (1956–1971 рр.) вищі педагогічні навчальні заклади України готували здебільшого вчителів за однопрофільною спеціальністю, однак потреби сільської (головним чином малокомплектної школи) активізували проблему підготовки педагогічних кадрів для початкових шкіл за подвійними спеціальностями, такими, як "Музика" та "Образотворче мистецтво". Розв'язання питання щодо забезпечення шкіл такими учительськими кадрами не знайшло однозначної оцінки. У публікаціях періодичних видань тих років містяться думки як прихильників підготовки вчителів початкових класів за подвійною спеціальністю, так і їх опонентів, які зазначали, що таке збільшення обсягу знань спричиняє перевантаження студентів та негативно впливає на якість їх фахово-методичної освіти [5, с. 96–97; 262, с. 13]. У педагогічному досвіді (за висновками Державних екзаменаційних комісій випускників 1967-го року ряду педагогічних

інститутів за спеціальністю "Педагогіка та методика початкової освіти") поєднання двох спеціальностей на факультетах підготовки вчителів початкових класів визнано як недоцільне. У звітах зазначалося, що там, де майбутні педагоги отримували додаткову спеціальність вчителя музики або образотворчого мистецтва, їхні знання з основних предметів були набагато слабшими порівняно зі студентами однопрофільної підготовки.

Однак на початку 80-их років у вищій педагогічній освіті знову поширюється практика підготовки спеціалістів за подвійними спеціальностями (додатковими спеціалізаціями) з метою розширення спектру працевлаштування спеціалістів і задоволення потреб сільської школи у фахівцях широкого профілю. Це питання залишається актуальним і дотепер. У зв'язку з цим О.Я. Савченко акцентує увагу на тому, що за останні роки поряд з базовою спеціальністю "вчитель початкових класів" знаходить місце підготовка вчителів за подвійною спеціальністю (англійська мова, дошкільне виховання, соціальна робота, музика, образотворче мистецтво, фізичне виховання тощо). На думку вченої, відбувається надмірне розширення меж і змісту спеціалізації, що негативно відбивається на якості базової освіти вчителя початкових класів, тому укладачам навчальних планів "на вимоги часу слід реагувати не збільшенням існуючого переліку дисциплін, додаючи до змісту та обсягу годин все нові й нові предмети, а віддзеркалювати зміни, що зумовлені новими цілями й змістом початкової освіти" [348, с. 2].

Отже, 1956–1971 роки в дослідженні називається етапом становлення професійної педагогічної освіти, оскільки активно впроваджується система підготовки майбутніх учителів для початкової школи у вищій школі. Перехід на таку модель навчання пояснюється тим, що зміни, які відбувалися в цілях, змісті й тривалості шкільної освіти, вимагали якісно іншого кадрового складу. Підсумовуючи основні тенденції розвитку педагогічної освіти в зазначений період, подамо їх відповідно до процесів оновлення, що відбувалися в початковій школі (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Етап становлення вищої педагогічної освіти (1956–1971 рр.)

Зміни в початковій освіті	Тенденції розвитку педагогічної освіти
1	2
<p>1. У 50–60-х роках ХХ ст. з'явилися праці В.О. Сухомлинського. Нові результати психологічних досліджень істотно впливали на розуміння нових цілей, змісту та тривалості початкового навчання.</p> <p>2. Основними напрямками реформування змісту початкової освіти був перехід від традиційно концентричного принципу побудови програм до лінійно-концентричного визначення змісту предметів, підвищення теоретичного рівня засвоєння знань, прискорення темпів навчання.</p> <p>3. Експериментальні дослідження в галузі початкової освіти вели відомі психологи та педагоги: з проблем взаємозв'язку навчання</p>	<p>1. З 1956 р. було започатковано підготовку вчителів початкових класів з вищою освітою.</p> <p>2. З метою експерименту в Україні створюються перші факультети підготовки вчителів початкових класів у п'яти педагогічних інститутах: Київському, Вінницькому, Бердичівському, Ізмайльському, Глухівському.</p> <p>3. Відбувається активний розвиток наукової думки. У дослідженнях (І.З. Василенко, О.О. Колмогоров, Г.С. Коспюк, Н.О. Менчинська, М.І. Моро, С.П. Редозубов, Н.С. Рождественський, М.М. Скяткін та ін) висвітлюються методологічні аспекти підготовки вчителів; розвивається понятійний апарат педагогіки, психології та</p>

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

та розвитку – Л.В. Занков, Н.О. Менчинська,	часткових методик;
1	2
Г.С. Костюк; з проблем підвищення теоретичного рівня навчання і формування навчальної діяльності – Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов та ін. 4. З'явилися нові підручники (експериментального рівня) з російської мови та математики.	розробляються психологічні основи методичних проблем. 4. Створюються нові навчальні плани, програми, в яких є спроби надати процесу підготовки майбутніх учителів практичної спрямованості. 5. Особливо складною проблемою було комплектування факультетів висококваліфікованими викладачами, оскільки більшість не мала досвіду роботи в початковій школі, вчених звань та наукових ступенів.

Аналіз таблиці свідчить, що позитивні зрушення на етапі становлення слід пов'язувати, в першу чергу, із започаткуванням професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з вищою педагогічною освітою. Серед досягнень того періоду можна назвати активізацію наукових досліджень, які спрямовувалися на висвітлення теоретико-методологічних аспектів підготовки вчителів та розроблення психологічних засад методичних проблем. Запроваджуються нові навчальні плани, програми з підготовки фахівців для початкової школи. Основною метою такої діяльності були спроби подолати затеоретизованість процесу навчання студентів та надати йому практичної спрямованості шляхом урахування змін, що поширювалися в шкільній освіті.

До основних проблем, які характеризували систему підготовки фахівців для початкової школи з вищою освітою протягом 1956–1971 рр., слід віднести: недостатній рівень кадрового забезпечення новоутворених факультетів, оскільки викладачам бракувало досвіду роботи в початковій школі, було обмаль кандидатів наук і доцентів; бідність матеріально-технічної бази та обмеженість науково-методичної літератури для студентів.

У 1971–1972 навчальному році відбувся перехід початкової освіти на трирічне навчання за новими програмами та підручниками, в яких особлива увага надавалась проблемі взаємозв'язку навчання й розвитку молодших школярів. Саме ці обставини дозволили нам в дослідженні визначити новий етап удосконалення вищої педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи.

1.2. Удосконалення вищої педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи (1972–1984 рр.)

Процеси, що відбувалися протягом 70-х рр. ХХ ст. у початковій школі та психолого-педагогічній науці, об'єктивно сприяли зростанню вимог до професійної майстерності вчителя, рівня його науково-теоретичної підготовки. Тому в цей період розширилося створення факультетів підготовки вчителів початкових класів. Так, протягом десяти років (1974-1984 рр.) в Україні організовано сім нових педагогічних факультетів у Дрогобицькому, Житомирському, Луцькому, Одеському, Полтавському, Миколаївському, Херсонському педінститутах. Водночас з організацією педагогічних факультетів збільшувався план прийому студентів, особливо за рахунок заочної та вечірньої форм навчання.

Позитивним науковим здобутком тих років було *створення підручників для студентів факультетів підготовки вчителів початкових класів*. Так, протягом багатьох років були надійною теоретичною основою "Методика трудового навчання в початкових класах" П.Г. Скотинянського (К., 1972 р.), "Дидактика (начальные классы)" Т.С. Назарової та Н.Г. Казанського (М., 1978 р.), "Методика начального обучения математики" (за редакцією М.М. Скаткіна, М., 1973 р.), "Методика преподавания математики в начальных классах" М.В. Бантовой, Г.В. Бельтюковой, А.М. Полевшиковой та ін. (М., 1973 р.), "Методика обучения математике в 1–3 классах" М.І. Моро, А.М. Пишкало (М., 1975 р.), "Методика обучения элементам геометрии в начальных классах" А.М. Пишкало (М., 1976 р.), "Методика выразительного чтения" за ред. Т.Ф. Завадської (М., 1977 р.), "Трудовое обучение в начальных классах" І.Г. Майорової, В.І. Романової, Д.М. Тарнопольського (М., 1978 р.), "Методика начального обучения русскому языку в национальной школе" І.В. Баранникова, А.Ф. Бойцовой, Н.Б. Карашевої (М., 1981 р.), "Методика русского языка" В.А. Кустарьовой, Л.К. Назаровой, Н.С. Рождественського та ін. (1982 р.), "Методика преподавания природоведения" В.П. Горощенко, І.А. Степанової (1984 р.) та ін.

Особлива роль у підвищенні теоретичного та практичного рівня професійної підготовки вчителів початкових класів у той час належала створеній при МНО України Науково-методичній раді, головою якої було призначено доктора педагогічних наук, професора М.М. Грищенка. У складі ради працювала комісія з педагогіки й методики початкового навчання, до якої входили М.В. Богданович (голова), Т.Ю. Горбунцова, І.Ф. Кирей, О.В. Киричук, Л.К. Нарочна, Н.Ф. Скрипченко.

На початку 80-х років у зв'язку з підвищенням вимог до теоретичного та практичного рівня професійної підготовки майбутніх педагогів починається активне *створення нових кафедр*. У 1981 р. вперше в Україні в Полтавському педагогічному інституті організовано кафедру педагогічної майстерності; у деяких педагогічних ВНЗ на факультетах підготовки вчителів початкових класів починають функціонувати випускові кафедри, які відповідали за психолого-педагогічну й методичну підготовку майбутніх фахівців. На новоутворених кафедрах досліджувалися комплексні теми в руслі актуальних проблем розвитку

вищої педагогічної освіти.

Позитивні зрушення у формуванні науково-педагогічних кадрів для системи вищої педагогічної освіти стали особливо помітними в 70-х роках. До перших кандидатських дисертацій, у яких висвітлювались актуальні питання професійної підготовки фахівців з початкової освіти, належать дослідження С.І. Тадіян "Совершенствование профессионально-педагогической подготовки учителя начальных классов в педагогических институтах" (1979 р.), С.М. Корнієнко "Формирование профессионально-педагогической готовности студентов к работе с родителями младших школьников" (1983 р.), Ю.К. Набочук "Совершенствование методико-математической подготовки будущих учителей начальных классов на педагогическом факультете" (1984 р.) та ін.

У зв'язку з запровадженням трирічного терміну початкової школи *навчальні плани факультетів підготовки вчителів початкових класів з 1971-72 н. р. зазнали суттєвих змін*. Так, збільшено час на суспільно-політичні науки (на 60 год), педагогічну практику без відриву від навчальних занять (на 90 год), запроваджено 30-годинний курс "Технічні засоби навчання"; замість інтегрованого курсу "Основи природознавства" мали вивчати ботаніку з екологією рослин і зоологію з екологією тварин. Для удосконалення підготовки майбутніх вчителів у зв'язку з новими завданнями початкової школи передбачалось вивчення таких курсів за вибором, як "Розвиток пізнавальних інтересів школярів", "Психологічні основи розвивального навчання" та ін.

Крім того, за навчальним планом 1974-75 рр. запроваджено курс "Вступ до спеціальності", який мав на меті допомогти першокурсникам адаптуватися до нових умов навчальної, громадської та трудової діяльності. У вищій школі зазнав змін цикл предметів психолого-педагогічного циклу: збільшено кількість годин на теоретичну підготовку, запроваджено нові курси "Вікова фізіологія та шкільна гігієна", "Вікова та педагогічна психологія".

Для посилення зв'язків між теоретичною й практичною підготовкою викладачі вищих педагогічних закладів читали лекції на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, рецензували шкільні підручники й програми, зміцнювали зв'язки з органами народної освіти через функціонування базових ("зразкових") шкіл, кращих учителів запрошували до викладання. На факультетах створюються методичні кабінети, які знайомили студентів з досвідом роботи вчителів та сучасними науковими досягненнями в галузі початкової освіти.

На жаль, позитивні зрушення, пов'язані з введенням нових навчальних планів, а також організаційні заходи, які спрямовувались на посилення зв'язків з практичною діяльністю, не змогли забезпечити професійної спрямованості процесу навчання у педагогічних ВНЗ. Він залишався в багатьох випадках далекий від реальних запитів початкової школи [76, с. 184].

У нових навчальних планах підготовки фахівців з початкової освіти того періоду, значна увага надавалась *науковій організації праці студентів*. Так, у 1974-75 н. р. Мінвузом України були розроблені та вступили в дію вимоги щодо організації такої діяльності в педагогічних ВНЗ. У зв'язку з цим у робочих навчальних планах зазначалась кількість годин, відведених на самостійну роботу з кожної дисципліни, зверталась увага на складність навчального курсу та його значущість для майбутнього практичного досвіду, передбачався систематичний

контроль, що сприяло створенню контактів між студентами й викладачами [76, с. 181].

До актуальних проблем професійної освіти в період з 1972 по 1984 рр. слід також віднести організацію *підготовки спеціалістів широкого профілю*. Так, студенти мали право отримати додаткову спеціалізацію (керівник шкільного хору, оркестру народних інструментів, хореографічних і драматичних колективів), що дозволяло в подальшому організовувати в школах цікаву виховну діяльність.

Значні зміни в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів на початку 80-х рр. були зумовлені *проведенням масштабного експерименту – залученням до шкільного навчання дітей 6-річного віку*.

У процесі переходу початкової школи на навчання дітей 6-річного віку актуалізувалась *проблема підготовки висококваліфікованих учительських кадрів*, здатних працювати з такими учнями. Серед заходів, що сприяли підвищенню престижу вчительської професії, були такі, як встановлення межі наповнення перших класів (20–25 осіб), збільшення заробітної плати та доплата вчителям, які працюють у класах з шестилітніми учнями. Відбувалося суттєве збільшення плану прийому студентів на заочну форму навчання, що сприяло розширенню контингенту у багатьох педагогічних ВНЗ, зокрема в Бердянському, Вінницькому, Ворошиловградському, Глухівському, Київському, Миколаївському, Херсонському, Чернігівському. У 1984 році почали приймати в інститути на пільгових засадах за результатами співбесіди учителів початкових класів, які мали середню педагогічну освіту, річний педагогічний стаж і направлення органів народної освіти до вступу на спеціальність "Педагогіка та методика початкової освіти". Цих студентів зараховували до груп із скороченим терміном навчання. Спостерігалася тенденція прискореного розвитку заочної форми навчання. Однак, як виявилось згодом, це сприяло підвищенню питомої ваги контингенту студентів, а не поліпшенню якості їхньої професійної підготовки [223].

Таблиця 1.2

Етап удосконалення вищої педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи (1972–1984рр.)

Зміни в початковій освіті	Тенденції розвитку педагогічної освіти
---------------------------	--

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

<p>1. Відбувається перехід початкової школи на 3-річний термін навчання.</p> <p>2. Поширюються авторські концепції розвивального навчання (В.О. Сухомлинський, Л.В. Занков, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов); активізуються дослідження психологів і педагогів щодо способів управління навчальною діяльністю школярів (П.Я. Гальперін, О.І. Раєв, Н.Ф. Талізін, Т.А. Ільїна та ін.), оволодіння школярами розумовими прийомами (Н.О. Менчинська, З.І. Калмикова, В.Ф. Паламарчук, О.Я. Савченко, О.В. Скрипченко та ін.).</p> <p>3. Провідною дослідницькою тематикою стає проблема розвитку пізнавальної активності й самостійності молодших школярів.</p> <p>4. Започатковано експериментальну методику навчання дітей 6-річного віку. Теорію та практику організації навчання шестирічних першокласників розробляли українські вчені: Н.М. Бібік, М.В. Богданович, М.С. Вашуленко, С.Л. Коробко, Н.С. Коваль, Л.П. Кочина, Н.Ф. Скрипченко, О.Я. Савченко, О.В. Проскура та ін.</p>	<p>1. Професійна освіта перебудовується на ідеях розвивального навчання.</p> <p>2. Розширюються та створюються нові факультети й кафедри; зміцнюється науково-теоретична база для підготовки майбутніх фахівців з початкової освіти.</p> <p>3. Збільшується прийом у педагогічні ВНЗ, значно зростає контингент студентів за рахунок розширення заочної форми навчання.</p> <p>4. Посилюються зв'язки ВНЗ з органами народної освіти.</p> <p>5. Значна увага приділяється науковій організації праці студентів.</p> <p>6. Навчальні плани для підготовки вчителів початкової школи зазнають суттєвих змін. Оновлено зміст і структуру вивчення психолого-педагогічних дисциплін, однак на практиці відбувається недооцінка їх ролі у професійному становленні майбутнього вчителя.</p> <p>7. Проблема забезпечення педагогічних факультетів висококваліфікованими науково-педагогічними кадрами, як і на попередньому етапі, залишається актуальною, оскільки низьким був відсоток викладачів з ученими званнями, науковими ступенями.</p> <p>8. Якість підготовки майбутніх учителів знижувалась у зв'язку зі збільшенням контингенту студентів у педагогічних ВНЗ та слабкою матеріальною базою.</p>
---	--

Узагальнюючи основні тенденції в підготовці майбутніх учителів початкової школи протягом 1972–1984 рр., слід підкреслити, що в професійній освіті суттєвого оновлення зазнали предметні методики. Спочатку ці процеси пов'язувалося з запровадженням розвивального навчання, потім – теорії оптимізації навчально-виховного процесу та ідей розвитку пізнавальної активності й самостійності молодших школярів (див. табл. 1.2).

У 80-х роках паралельно з переходом початкової школи на 4-річний термін суттєвих змін зазнали навчальні плани й програми, які спрямовувались на ознайомлення студентів із проблемами навчання дітей 6-річного віку. Водночас у цей період почалось протистояння двох тенденцій. З одного боку, помітними були значні зусилля педагогічних колективів ВНЗ щодо посилення зв'язків науки з практикою, а з іншого – відбувалась недооцінка ролі психолого-педагогічної і методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у їх професійному становленні. У навчальному процесі значна кількість годин відводилась на загальнотеоретичні дисципліни, не повністю враховувалися міжпредметні зв'язки, нерідко дублювалися методичні питання в різних навчальних курсах, а роль педагогічної практики зменшувалась. Негативно впливало на якість підготовки

майбутніх учителів збільшення прийому в педагогічні ВНЗ без належного врахування кваліфікації кадрового складу й матеріальної бази педагогічних факультетів. Проблема забезпечення висококваліфікованими науково-педагогічними працівниками, як і раніше, залишалось досить актуальною.

Питання, які постали в освіті, вимагали негайного розв'язання та взаємоузгодження, що призвело в 1984 році до прийняття Основних напрямів реформи загальноосвітньої та професійної школи.

1.3. Оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи протягом 1985–1995 рр.

Після прийняття Основних напрямів реформи загальноосвітньої та професійної школи (1984) [278] *тенденція до збільшення кількості студентів у педагогічних ВНЗ* залишається актуальною. Такий процес пояснювався необхідністю забезпечення сільських початкових шкіл кваліфікованими вчительськими кадрами, а також переходом початкової школи на 4-річний термін навчання, що збільшувало потребу в педагогах не тільки в селах, а й у містах. Педагогічні навчальні заклади укладали договори з обласними управліннями народної освіти про прийом абітурієнтів. Випускники шкіл, які вступали до ВНЗ, були зобов'язані після його закінчення відпрацювати певний час за направленням.

План позаконкурсного адресного набору на педагогічні спеціальності до ВНЗ щороку збільшувався та в 1985 р. становив 28,4 %, а у 1986 – 35 % від загальної кількості абітурієнтів. Особливі пільги мали особи, які вступали за направленням з виплатою стипендій колгоспами, радгоспами й підприємствами. Проте з часом цільовий прийом негативно вплинув на якість професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки студентами ставали й ті, хто мав низький рівень шкільної підготовки. Міські абітурієнти, хоча й володіли знаннями на вищому рівні не мали змоги вступити до ВНЗ. У той же час після закінчення випускники не завжди повертались працювати за направленням [76].

З метою подолання зазначених недоліків та підвищення якості підготовки майбутніх учителів у ВНЗ розпочалось створення *системи довузівської підготовки*, а в школах відкривалися педагогічні класи, які проводили професійну орієнтацію. Результатом такої діяльності було збереження у 80-их роках високого конкурсу на педагогічні спеціальності, і, отже, ВНЗ певною мірою мали можливість відбирати на навчання кращих абітурієнтів.

Особлива увага приділялася *підвищенню кваліфікації викладачів і керівного складу педагогічних інститутів*. Так, розроблено цільову комплексну програму "Кадри", у процесі виконання якої застосовувалися різні організаційні заходи: підготовка викладачів в аспірантурах та докторантурах, навчання керівного складу та резерву, систематичні щорічні звіти про діяльність навчальних закладів, вивчення й узагальнення досвіду роботи провідних педвузів, стажування на базі Київського педагогічного інституту імені О.М. Горького.

Реформа загальноосвітньої і професійної школи 1984-го року певним чином сприяла оновленню змісту вищої професійної освіти. У 1984/85 н.р. Державним комітетом з народної освіти СРСР та Міністерством народної освіти УРСР було затверджено новий план спеціальності 2121 "Педагогіка та методика початкового

навчання". Аналіз змісту та структури професійної підготовки за цим документом показує, що з метою підвищення професійної спрямованості навчання в нього було включено семінарсько-практичну форму проведення занять з методичних дисциплін; розширено можливості вибору студентами тем для написання курсових робіт з методик початкового навчання (до цього часу пропонувалося написання роботи лише з мови або математики); пропонувалися нові факультативні курси, а саме: "Методика проведення природоохоронної роботи", "Особливості навчання та виховання дітей 6-річного віку", "Основи розвивального навчання та педагогічної майстерності".

З 1984/1985 н.р. на педагогічних факультетах було запроваджено неперервну педагогічну практику для оволодіння студентами молодших курсів навичками громадської роботи та залучення старшокурсників до практичної участі в навчально-виховному процесі початкової школи [223, с. 67]. Однак у процесі підготовки майбутніх учителів пріоритет у змісті професійної підготовки надавався суспільно-політичним дисциплінам та медичній освіті. Свідченням цього був той факт, що на вивчення педагогіки, психології і методики шкільних предметів відводилося лише до 10 % навчального часу, приблизно стільки, як на медичну підготовку. Отже, проблема якісної підготовки вчителів для початкової школи, як і раніше, залишалась актуальною.

У 1984/85 н.р. Мінвузом СРСР було також затверджено експериментальний план спеціальності 2121 "Педагогіка та методика початкового навчання" з додатковими спеціальностями "Музика та образотворче мистецтво". Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів за однією й двома спеціальностями передбачала встановлення єдиного графіку навчального процесу, можливість використання однотипного комплексу науково-методичного забезпечення: програм, дидактичних посібників, критеріїв оцінювання знань тощо. Серед основних розбіжностей можна виділити:

- вилучення навчальної дисципліни "Основи фізичної культури з методикою викладання" з обов'язкових у навчальному плані (при однопрофільних) і перенесення її до курсів за вибором;
- наявність двох курсових робіт з методичних дисциплін (перша – за вибором студента, друга – з додаткової спеціальності, а саме: з методики музичного виховання або образотворчого мистецтва);
- збільшення обсягу педагогічної практики (з 29 тижнів при однопрофільній підготовці до 32);
- наявність інтегрованого Державного екзамену з другої спеціальності ("Музика з методикою викладання" та "Образотворче мистецтво з методикою викладання").

У 1989 році набув чинності новий план спеціальності 2121 "Педагогіка та методика початкового навчання". За ним усі навчальні курси, що передбачалися для підготовки педагогічних кадрів, вперше було об'єднано в чотири блоки: суспільно-політичний, загальнокультурний, психолого-педагогічний, спеціальний. Кожен блок охоплював дисципліни для обов'язкового та факультативного вивчення. Так, наприклад, у блоці "Загальнокультурні дисципліни" вперше запропоновано такі дисципліни: "Історія України", "Історія світової та вітчизняної культури", "Культура України", "Народні та художні промисли". Це, безперечно, сприяло загальнокультурному та патріотичному вихованню майбутніх учителів

початкової школи. З метою підвищення професійної спрямованості навчання передбачалось вивчення курсу "Основи педагогічної майстерності", планувався новий підхід до проведення Державних екзаменів, зокрема складання інтегрованого іспиту – педагогіка з фаховими методиками викладання в початковій школі.

Незважаючи на позитивні зміни, які відбивалися в навчальних планах, слід зазначити, що вони не завжди сприяли підвищенню якості професійної підготовки. Наприклад, на методику викладання фахових методик за навчальним планом 1989 року виділялося годин менше, ніж за навчальним планом 1985 року. Такі факти є свідченням того, що доцільніше було б не лише вдосконалювати навчальні плани, а й кардинально змінювати підходи до організації навчально-виховного процесу в педагогічних ВНЗ.

На початку 80-х років XX ст. розпочався *перехід початкової школи на 4-річний термін навчання*, який дозволив подолати характерне для 3-річної школи перевантаження й ускладнення матеріалу; створював більш сприятливі умови для загального розвитку учнів, підвищення ролі предметів естетичного циклу та фізичного розвитку, оптимізацію співвідношення теоретичного і практичного матеріалу, забезпечення наступності дошкільної й початкової освіти.

Вагомий внесок у теорію й практику організації навчання шестирічних першокласників у 80-их роках XX ст. зробили українські вчені: М.В. Богданович, Н.Ф. Скрипченко, О.Я. Савченко, М.С. Вашуленко, Н.М. Бібік, С.Л. Коробко, Н.С. Коваль, Л.П. Кочина, О.В. Проскура та ін.

Протягом 80-их років XX ст. активно розробляються ідеї формування в молодших школярів повноцінної навчальної діяльності, зокрема загальнонавчальних умінь і навичок, прийомів мислення, мотивації учіння, розвитку творчих здібностей. Експериментальні дослідження за вказаними напрямками активно проводилися в лабораторії навчання та виховання молодших школярів Інституту педагогіки УРСР, а також науковцями Інституту психології УРСР.

Вітчизняні вчені, здійснюючи власні психологічні дослідження, керувалися науковими напрацюваннями як українських, так і російських авторів (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, А.К. Маркова, В.С. Мухіна, М.І. Алексєєва, О.В. Скрипченко, О.В. Проскура, С.Л. Коробко, Н.П. Зубалій та ін.).

У період з 1984 по 1995 рр. особливої уваги набуває *проблема впровадження розвивального навчання на методичному рівні*. У 80-их роках українські методисти (М.В. Богданович, Н.Ф. Скрипченко, М.С. Вашуленко, О.Я. Савченко, Н.М. Бібік, Г.П. Коваль, Н.С. Коваль, Л.П. Кочина, Л.К. Нарочна та ін.) вперше створили оригінальні підручники з усіх предметів. У їх методичному апараті передбачалося збільшення питомої ваги завдань, що розвивають мислення, формують в учнів активну пізнавальну діяльність і позитивне ставлення до навчання.

Для посилення розвивального впливу математичного змісту початкової освіти М.В. Богданович започаткував у середині 80-их років серію навчальних посібників для самостійної позакласної роботи молодших школярів: "Математична веселка", "Математичні віночки", "Математичні джерельця". Зміст завдань сприяв оволодінню дітьми вміннями порівнювати, узагальнювати, комбінувати, прогнозувати, тобто удосконалював загальнонавчальні вміння й навички.

У підручниках з математики для шкіл з українською мовою викладання М.В. Богдановичем та Л.П. Кочиною вперше запроваджено три рівні складності навчального матеріалу, розроблено систему пізнавальних завдань для розвитку логічного мислення.

У програмах і підручниках з української та російської мов у ці роки закладено нову методiku навчання учнів, яка ґрунтувалась на концепції комунікативно-діяльнісного підходу, що сприяло оволодінню мовою як засобом спілкування та логіко-мовленнєвими вміннями (М.С. Вашуленко, Л.О. Варзацька, І.П. Гудзик, О.Н. Хорошковська та ін.).

У лабораторії навчання та виховання дітей 6-річного віку був розроблений зміст принципово нового предмета – "Ознайомлення з навколишнім", мета якого – загальний і соціальний розвиток учнів. Автор концепції цього предмета Н.М. Бібік зінтегрувала в єдиний курс елементи знань з різних освітніх галузей: громадянознавства, природознавства, людинознавства, етики, валеології. Створені пізніше Н.М. Бібік та Н.С. Коваль підручники ("Світ навколо тебе", "Віконечко") відзначалися цікавою, переважно ігровою формою подання навчального матеріалу, залученням пізнавальних і проблемних завдань.

Новизна цього етапу розвитку початкової освіти зумовила *різноманітність тем кандидатських дисертацій, підготовлених у контексті переходу до 4-річної початкової школи*. Серед них відзначимо такі: Н.М. Бібік "Формування пізнавального інтересу учнів підготовчих класів у процесі ознайомлення з навколишнім" (1984 р.), Т.М. Байбара "Дидактические условия эффективного использования исследовательского метода в обучении младших школьников" (1988 р.), М.В. Гриньова "Формування в молодших школярів саморегуляції навчальних дій на матеріалі математики" (1990 р.), Т.Я. Довга "Формування організованості молодших школярів у навчальній роботі" (1984 р.), Р.В. Загоруй "Навчання молодших школярів умовисновків" (1990 р.), Л.С. Задоя "Дидактичні умови організації групових форм навчальної роботи шестирічних першокласників" (1989 р.), А.П. Каніщенко "Розвиток пізнавальної активності учнів у процесі вивчення української мови" (1985 р.), Г.П. Ткачук "Формування пізнавальної самостійності учнів на уроках позакласного читання" (1985 р.), Л.В. Коваль "Способи диференціювання домашньої навчальної роботи молодших школярів (1993 р.) та ін.

Покоління викладачів і студентів кінця 80-х років ХХ ст. приваблювали *ідеї педагогіки співробітництва та новаторської педагогічної діяльності*. На лекціях, семінарах і практичних заняттях викладачі ВНЗ знайомили майбутніх учителів початкової школи з авторською методикою "Школи людяності" (Ш.О. Амонашвілі), використанням опорних сигналів та блок-конспектів (В.Ф. Шаталов), особливостями методів випереджального, коментованого та індивідуально-диференційованого навчання молодших школярів (С.М. Лисенкова, С.П. Логачевська, О.М. Потапова).

Поряд з цим відбувалося *розроблення теоретичних основ особистісно орієнтованого навчання*, що мало значний вплив на вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів. Так, у 90-х роках ХХ ст. цей напрям став об'єктом досліджень філософів, психологів і педагогів. У філософії освіти (Б.С. Гершунський, В.Г. Кремень, В.С. Лутай та ін.) акцентовано увагу на соціальних характеристиках особистості та ролі освіти для повноцінного життя

людини в суспільстві. У психологічних працях (І.Д. Бех, Є.В. Бондаревська, А.К. Дусовицький, В.О. Моляко, С.Д. Максименко, В.В. Рибалка, В.А. Семиченко, І.С. Якиманська та ін.) увага зосереджується на механізмах особистісних змін, характеристиках становлення індивідуальності та унікальності учня. У педагогічних дослідженнях (Д.О. Белухін, О.Я. Савченко, В.В. Серіков та ін.) розкриваються особливості реалізації особистісного підходу в навчальному процесі.

Узагальнюючи різні аспекти особистісно орієнтованого навчання як нової парадигми освіти, О.Я. Савченко визначає такі його ознаки: зосередженість на потребах учня; діагностична основа навчання; переважання навчального діалогу; співпраця, співтворчість між учнями й учителями; ситуація вільного вибору та відповідальності; турбота про фізичне й емоційне благополуччя учнів; пристосування методики до навчальних можливостей дитини; стимулювання розвитку й саморозвитку учня [343, с. 6].

Отже, стрімкий розвиток наукової думки, ідеї новаторської педагогічної діяльності в країні безперечно мали позитивний вплив на процес професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки зумовили значні зміни з урахуванням пріоритетів розвитку національної початкової школи в навчальних планах та програмах. На жаль, той час був занадто суперечливим. Поряд із позитивними напрацюваннями, характерними для професійної освіти, помітною залишалась тенденція "валового підходу", коли особливої уваги надавалося збільшенню планового набору та випуску студентів.

Після здобуття Україною незалежності в 1991 році починає *формуватися загальнодержавна політика в галузі вищої освіти, яка все активніше спрямовувалася на перебудову вищої педагогічної школи на засадах демократії, гуманізму, національного відродження. Важлива роль відводилась упровадженню інноваційних технологій навчання й виховання, всеохоплюючої інформатизації, інтеграції світових надбань та кращих європейських традицій у професійну підготовку майбутніх учителів тощо. Нова державна політика відкрила шлях до функціонування ВНЗ різних форм власності, що давало можливість усім бажаючим здобути вищу освіту. Особливої актуальності набуває реалізація ідеї неперервної освіти, що передусім знаходить відображення у створенні навчальних комплексів "педучилище – педагогічний коледж – педагогічний інститут – педагогічний університет".*

У системі вищої освіти з 1991/1992 н.р. розпочато роботу над реалізацією концепції вищої ступеневої підготовки педагогічних кадрів за освітньо-кваліфікаційними рівнями "бакалавр", "спеціаліст", "магістр".

Пріоритетом державної освітньої політики України виступає *проблема підвищення якості підготовки спеціалістів. З цією метою починає запроваджуватися система акредитації ВНЗ усіх рівнів і форм власності, що позитивно вплинуло на нарощування їх наукового й методичного потенціалу* [125, с. 7].

Високий рівень кадрового складу сприяв відкриттю в багатьох педагогічних університетах магістратури з різних спеціальностей. У 1995 році започатковано підготовку магістрів зі спеціальності "Початкове навчання" в Київському національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, Херсонському державному педагогічному університеті, Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди, Полтавському державному

педагогічному університеті імені В.Г. Короленка та ін. Ці факти є свідченням того, що починаючи з 1995 року, система підготовки фахівців з початкової освіти в університетах поповнюється якісно новим рівнем – магістратурою.

В умовах розбудови незалежної України починається *наступний етап розвитку наукової думки*. Так, у 1993 р. створено Інститут педагогіки та психології професійної освіти АПН України з метою здійснення спеціальних досліджень з проблем теорії та методики професійної освіти.

У цей період активно проводяться ґрунтовні дослідження, спрямовані на вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, серед яких докторська дисертація Н.В. Кічук "Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки" (на матеріалі початкової школи) (1993 р.) та низка кандидатських дисертацій, а саме: Т.В. Омельченко "Взаимосвязь дидактической и методической подготовки будущего учителя начальной школы" (1986 р.), І.М. Шапошнікова "Підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проектування уроку" (1993 р.); Т.М. Лагутіна "Професійно-прикладна направленість изучения истории педагогики будущими учителями начальной школы" (1993 р.), Н.В. Воскресенська "Забезпечення взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи" (1996 р.) та ін.

З метою створення сучасної навчально-методичної бази, яка б відповідала потребам вітчизняної системи підготовки педагогів та враховувала зміни, що відбулися в початковій школі, розпочався *активний етап підручникотворення для підготовки студентів зі спеціальності "Початкове навчання"*. Відзначимо деякі з них, що зберігають актуальність і дотепер. Це праці вчених М.В. Богдановича, М.В. Козак, Я.А. Короля "Методика викладання математики в початкових класах" (1998 р.); М.В. Богдановича "Урок математики в початковій школі" (1990 р.); М.В. Богдановича "Методика розв'язування задач у початковій школі" (1990 р.); М.В. Богдановича "Методика вивчення нумерації та арифметичних дій у початковій школі" (1991 р.); О.Я. Савченко "Дидактика початкової школи" (1997 р., 2001 р.), О.Я. Савченко "Сучасний урок у початкових класах" (1997 р.), Л.К. Нарочної, Г.В. Ковальчук, К.Д. Гончарової "Методика викладання природознавства" (1990 р.), А.П. Коваль "Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения" (1989 р.), С.І. Дорошенко, М.С. Вашуленка, О.І. Мельничайко, О.Н. Хорошковської, Л.О. Варзацької та ін. "Методика викладання української мови" 1-ше вид. (1989 р.), 2-е вид., перероб. і допов. (1992 р.) та ін.

Процесу оновлення змісту професійної підготовки сприяв *новий підхід до створення та реалізації навчальних планів*. Так, ВНЗ надавалося право самостійно розробляти навчальні плани, регулювати графік навчального процесу, визначати співвідношення між фундаментальною та професійно-орієнтованою підготовкою, розподіляти та змінювати кількість годин, відведених на аудиторні та індивідуальні, самостійні форми роботи в межах кожної дисципліни. Новий підхід до затвердження та впровадження планів спеціальності "Початкове навчання", безперечно, слід уважати позитивним, оскільки це дозволяло враховувати регіональні умови, педагогічно-кадровий потенціал кожного навчального закладу та сприяло підвищенню ролі науково-дослідної роботи як викладачів, так і студентів.

Оновлення змісту професійної педагогічної освіти стимулювало розроблення нових підходів до створення програм, підручників, навчальних посібників для підготовки майбутніх учителів початкової школи, адже педагогічні інститути й університети набували права їх самостійної розробки й видання. Демократичні процеси в суспільстві та стрімкий розвиток наукової думки сприяв оновленню форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. На засадах ідей демократизації та дитиноцентризму, співтворчості та співпраці в процесі педагогічної взаємодії зі студентами найбільш прогресивні викладачі починали впроваджувати диференційований та індивідуально-творчий підходи, активні форми й методи навчання. Однак бракувало навчально-методичного забезпечення, у якому враховувалися б зміни в початковій освіті, пов'язані з модернізацією її змісту; у педагогічному досвіді не набули широкого застосування інноваційні технології професійної освіти.

Таблиця 1.3

Етап оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (1985–1995рр.)

Зміни в початковій освіті	Тенденції розвитку педагогічної освіти
1	2
1. Відбувся перехід початкової освіти на 4-річне навчання, який мав на меті забезпечити подолання перевантаження й ускладнення матеріалу, створити більш сприятливі умови для загального розвитку учнів, підвищення ролі предметів естетичного циклу та фізичного розвитку, оптимального співвідношення теоретичного й практичного матеріалу, наступності між дошкільним і початковою школою в реалізації освітніх, виховних і розвивальних функцій.	1. Посилюється тенденція до збільшення прийому абітурієнтів у педагогічні ВНЗ за рахунок "цільового" набору. 2. Створюється система довузівської підготовки. 3. Упроваджуються нові навчальні плани для спеціальності 2121 "Педагогіка та методика початкового навчання" для однопрофільної і двопрофільних спеціальностей. 4. Починає формуватися загальнодержавна політика в галузі вищої освіти на засадах гуманізму, національного виховання,
1	2
2. Період паралельного функціонування двох типів початкової освіти: трирічної і чотирирічної. 3. Активно досліджувалися проблеми формування в молодших школярів загальнонавчальних умінь і навичок, прийомів мислення, мотивації учіння, розвитку творчих здібностей у різних видах навчальної діяльності 4. Розробляється проблема розвивального навчання на дидактичному й методичному рівнях. Українські вчені вперше створили нові підручники з усіх предметів. Серед авторів – М.В. Богданович, Н.М. Бібік, М.С. Васьуленко, Г.П. Коваль, Н.С. Коваль, Л.П. Кочина Л.К. Нарочна, О.Я. Савченко, Н.Ф. Скрипченко та ін. 5. У початковій школі активно	впровадження інноваційних технологій навчання, всеохоплюючої інформатизації, інтеграції світових надбань у вітчизняній освіті тощо. 5. Розвивається мережа ВНЗ приватної форми власності. 6. Розпочинається новий етап розвитку наукової думки в галузі професійної освіти. 7. Відбулися значні зрушення в якісному складі професорсько-викладацьких кадрів. З'являються перші доктори наук, дослідження яких пов'язані з проблемами професійної освіти. 8. Почала запроваджуватися система акредитації ВНЗ усіх рівнів і форм власності. 9. У 1991/1992 н.р. розпочато роботу над реалізацією концепції ступеневої підготовки педагогічних кадрів за різними освітньо-

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

<p>впроваджуються новаторські ідеї, авторські методики: "Школа радості" (В.О. Сухомлинський), "Школа людяності" (Ш.О.Амонашвілі), використання методів випереджального, коментованого та індивідуально-диференційованого навчання учнів (С.М. Лисенкова, С.П. Логачевська, О.М. Потапова).</p> <p>6. Починається активна розробка теоретичних основ особистісно орієнтованого навчання і виховання (І.Д. Бех, А.М. Бойко, Є.Б. Бондаревська, О.Я. Савченко, В.В. Серіков, В.В. Рибалка, І.С. Якиманська та ін.)</p>	<p>кваліфікаційними рівнями.</p> <p>10. ВНЗ надається право самостійно розробляти навчальні плани, програми, підручники тощо.</p> <p>11. Відбувається різке зниження престижу професії вчителя початкових класів.</p> <p>12. Зменшується набір на спеціальність "Початкове навчання".</p> <p>13. Залишається орієнтація в професійній підготовці вчителів початкової школи на інформаційно-знаннявий підхід.</p>
---	--

Узагальнюючи основні здобутки етапу оновлення вищої професійної підготовки майбутніх учителів школи в Україні з 1984 по 1996 рр. (див. табл. 1.3), слід зазначити, що основні зміни в цей період пов'язані як з процесами модернізації шкільної практики, так і з новою державною політикою в галузі вищої освіти, яка відкрила шлях до більшої самостійності та існування ВНЗ різних форм власності. Починає впроваджуватися ступенева система підготовки: бакалавр, спеціаліст, магістр. Особливої актуальності набуває ідея реалізації неперервної освіти. Створення науково-практичного ресурсу спрямовувалося на забезпечення національного характеру підготовки майбутніх учителів початкової школи, все активніше поширювалася орієнтація на творчу навчальну діяльність студентів, диференційований та індивідуально-творчий підхід. Відбулися значні зрушення в кадровому складі, зокрема значно збільшився відсоток кандидатів наук, доцентів, з'являються перші доктори наук, дослідження яких пов'язані з проблемами розвитку початкової освіти, що дозволило здійснювати підготовку на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр". Під керівництвом провідних українських учених В.І. Бондаря, М.С. Вашуленка, М.В. Богдановича, О.В. Скрипченка, Н.Ф. Скрипченко, О.Я. Савченко, Н.М. Бібік, О.Н. Хорошковської, І.П. Гудзик та інших підготовлено когорту викладачів-дослідників для багатьох педагогічних ВНЗ України.

Поряд з позитивними тенденціями слід назвати низку проблем, які негативно впливали на рівень підготовки майбутніх учителів та зумовили значний відрив професійної освіти від потреб модернізації початкової школи. З одного боку, право самостійно розробляти навчальні плани, програми, створювати підручники й навчальні посібники свідчило про демократичність процесів у суспільстві, а з іншого, відсутність стандартизованих вимог до навчально-методичного забезпечення вищої педагогічної школи України негативно вплинуло на рівень професійної підготовки вчительських кадрів, оскільки не всі викладачі ВНЗ були готові до інноваційних змін.

Крім того удосконалення системи підготовки майбутніх фахівців передбачало врахування особливостей переходу початкової освіти на 4-річний термін, однак у педагогічних ВНЗ бракувало сучасного навчально-методичного забезпечення, нових підручників і програм для учнів початкової школи, у зв'язку з припиненням їх централізованого постачання. Складна фінансово-економічна

ситуація в країні значно знижувала престиж професії вчителя, а тому зменшувалися набори абітурієнтів на педагогічні факультети. Водночас було недостатнім упровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання, що не сприяло підвищенню якості професійної підготовки випускників.

1.4. Розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі (1996–2011 рр.)

Сучасний етап розвитку професійної підготовки майбутніх учителів визначається новими законодавчими й концептуальними засадами. У законі України "Про освіту" (1996 р.), який є базовим, визначено нові правові орієнтири та методологію розвитку освіти. Метою проголошено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, високих моральних якостей, виховання громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, саморозвитку та самовдосконалення [119].

У системі вищої освіти України нове правове підґрунтя її модернізації так чи інакше відображено в низці інших законодавчо-нормативних документів, передусім у Концепції розвитку педагогічної освіти (1998 р.), Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті (2002 р.), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004 р.) та законах "Про загальну середню освіту (1999 р.) і "Про вищу освіту" (2002 р.).

Правові реформи, які починають активно впроваджуватися з 1996 року, призвели до змін у сфері вищої освіти України, що виявилось, передусім, у нових підходах до цілей і змісту підготовки майбутніх фахівців. Основоположними виступають ідеї гуманізації та людиноцентризму, які утверджують самоцінність особистості, усіх суб'єктів навчального процесу, розвитку та саморозвитку сутнісних сил людини.

У зв'язку з проведенням сучасних освітніх реформ актуалізується *проблема створення нової теоретико-методологічної бази*. Методологічну основу професійної підготовки вчителя складають різні філософські підходи: системний, аксіологічний, культурологічний, антропологічний, синергетичний, кожен з яких є значущим у новій гуманістичній парадигмі, що активно розробляється в сучасній філософії освіти (В.П. Андрущенко, Б.С. Гершунський, В.Г. Кремень, В.С. Лутай, В.І. Луговий, В.О. Огнев'юк В.Д. Шадриков та ін).

Аналіз філософських досліджень дає можливість окреслити її основні ідеї: 1) вплив освіти на побудову громадянського суспільства; 2) відкритість освіти й творчий характер навчання; 3) розгортання міжкультурного діалогу, в основі якого є принцип діалогічності, толерантності світоглядів, здатності до творчого співробітництва, збереження в окремій країні та світі загалом культурних розбіжностей; 4) розвиток і включення в навчальний процес сучасних природничо-наукових знань, зокрема синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність і взаємозв'язок людини, природи й суспільства; 5) вільне користування різними інформаційними системами, що сьогодні відіграють не меншу роль у світі, ніж безпосереднє спілкування з викладачем; 6) особистісна спрямованість процесу освіти, у якому визначальним є не соціум, а людина з її неповторністю, прагненням до змін.

У сучасному світі вільний розвиток особистості майбутнього фахівця є умовою його професійного вдосконалення з метою змінити на краще власне життя й життя своєї країни. Гуманістична модель освіти передбачає перехід викладача до співпраці зі студентами, діалогічність і результативність навчання тощо [10], [208], [209], [218], [272].

Водночас гуманістична парадигма освіти всебічно висвітлюється в працях українських психологів і педагогів Г.О. Балла, І.Д. Бежа, А.М. Бойко, І.А. Зязюна, О.Я. Савченко, С.О. Сисоевої, О.В. Сухомлинської, В.В. Рибалка, Н.Г. Нічкало, О.М. Пехоти, М.Г. Чобітько та ін.

Провідну ідею гуманізації професійної підготовки педагогів відомий український психолог Г.О. Балл визначає як "орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів на особистість студента, гармонізацію її розвитку" [23, с. 10].

Гуманізм в освіті в педагогічних дослідженнях трактують у двох аспектах – у широкому та вузькому. У широкому розумінні – це історично змінювана система поглядів, що визначає цінність особистості, її права й свободи, розвиток і виявлення своїх здібностей, де основним критерієм оцінювання соціальних інститутів (у тому числі й системи безперервної освіти) є благо людини, а принцип рівності та справедливості – бажаною нормою. У вузькому значенні гуманізація освіти реалізується в практичній площині й означає не тільки повагу до особистості студента, його гідності, довіри, а й прийняття особистісних цілей, запитів, інтересів [426, с. 16].

Досліджуючи питання професійної підготовки майбутнього вчителя, О.М. Семенов зазначає, що гуманістична парадигма освіти в педагогічному навчальному закладі передбачає створення середовища, яке сприяє розвитку моральних якостей, соціально значущих цінностей, розкриттю творчого потенціалу особистості, характеризується оновленням змісту існуючих і появою нових гуманітарних дисциплін, упровадженням нових технологій, переорієнтацією навчально-виховного процесу на оволодіння прийомами педагогічної діяльності, спрямованої на формування наукового світогляду й гуманістичних ідеалів [359, с. 14].

Отже, найбільш суттєвою ознакою гуманізації професійної підготовки вчителя є спрямованість на розвиток його особистості, духовної та професійної культури. На думку І.О. Пальшкової, професійна культура вчителя початкової школи охоплює: ціннісно-сміслову позицію майбутнього фахівця; способи професійної діяльності, характер взаємовідносин учасників педагогічного процесу, настанову на вдосконалення, саморозвиток та самореалізацію творчого потенціалу [283, с. 119].

Гуманізація професійної підготовки майбутніх педагогів ґрунтується на *ідеї особистісно орієнтованого навчання школярів*, теоретичні основи якої розроблялися ще на початку 90-х років ХХ ст. Нині зростає питома вага досліджень, у яких розкриваються шляхи особистісно орієнтованого навчання студентів, що є найважливішою педагогічною умовою їх підготовки до здійснення особистісно орієнтованого навчання учнів (В.М. Гриньова, І.М. Богданова, В.І. Євдокімов, А.Г. Кучерявий, Д.І. Пащенко, О.М. Пехота, А.М. Старєва, І.О. Смолюк, І.Ф. Прокопенко, Г.В. Троцько та ін.). Наприклад, у публікаціях О.М. Пехоти та А.М. Старєвої розкривається сутність трансформації традиційної системи підготовки майбутнього вчителя в особистісно орієнтовану. Цей процес

передбачає такі кроки. По-перше, переосмислення цілей навчання: від отримання студентами готових знань, умінь і навичок до свідомої потреби в саморозвитку й самореалізації. По-друге, оволодіння предметом викладання втрачає статус центрального завдання, оскільки стає інструментом реалізації цілей, пов'язаних із забезпеченням розвитку дитини. Третім суттєвим положенням підготовки вчителя є пошук і впровадження особистісно спрямованих на розвиток студента технологій, методів, прийомів, форм і засобів навчальної діяльності. По-четверте, важливим є подолання протиріч між здійсненням студентом власної навчальної діяльності та необхідністю становлення його особистісної педагогічної позиції шляхом використання різних форм рефлексії та організації дослідницького пошуку [301, с. 68-70].

Для реалізації особистісно орієнтованого навчання в початковій школі майбутній педагог має знати як організовувати цей процес на різних рівнях складності; володіти альтернативними варіантами його побудови, що дозволить досягти поставленої мети [348, с. 7].

До основних проблем реформування професійної підготовки педагогів у вищій школі належить *створення Державних стандартів професійної освіти* на засадах гуманістичної парадигми. Державні галузеві стандарти для підготовки майбутніх фахівців з початкової освіти (керівник робочої групи директор Інституту педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова В.І. Бондар) починали розроблятися після прийняття закону України "Про вищу освіту" (2002 р.), а з 2004 року активно впроваджуються в практику. Державний стандарт виступає нормативним документом, у якому закладено нове розуміння цілей і змісту професійної підготовки майбутніх учителів, що має забезпечити їх готовність до організації навчального процесу з основних предметів базового навчального плану початкової школи [348, с. 2].

Упровадження Державних галузевих стандартів, з одного боку, було важливим кроком щодо поліпшення якості педагогічної освіти у вищій школі, а з іншого, засвідчувало, що в системі підготовки майбутніх учителів на сучасному етапі є суттєві резерви вдосконалення. Так, значно гальмувало якість підготовки фахівців неузгодженість її змісту з вимогами Державного стандарту загальної початкової освіти. По-перше, це неповне відображення в навчальних планах методик викладання нових предметів шкільного змісту, зокрема таких, як "Основи здоров'я і фізичне виховання", "Мистецтво", "Технології", "Людина і світ (Я і Україна)". По-друге, недооцінка фундаментальних педагогічних і психологічних знань, особливо в підготовці вчителя-предметника. По-третє, відсутність професійної спрямованості в змісті предметів, які входять до циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки [348, с. 5]. Крім того, Державний галузевий стандарт вищої освіти з'явився із запізненням, адже в 2004 році 4-річна початкова школа вже завершувала перший етап переходу до нового змісту та методик навчання. Це зумовило певну невідповідність професійної підготовки до реальних потреб початкової освіти, і тому активно поставала проблема конкурентоздатності випускників педагогічних ВНЗ, отже не всі були готові на належному рівні виконувати функціональні обов'язки оновленої 4-річної школи.

Ускладнювало якість навчально-виховного процесу на педагогічних факультетах відсутність Державних стандартів для освітньо-кваліфікаційних рівнів "спеціаліст", "магістр" та недосконалість змісту вже прийнятих Державних

стандартів для освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" [254, с. 38].

На сучасному етапі *подальший розвиток вищої педагогічної освіти визначає програма її входження до загальноєвропейського освітнього простору, яка формувалася на засадах вимог Болонського процесу.*

Основний зміст Болонської декларації, яка підписана 19 червня 1999 р., полягає в тому, що країни-учасниці зобов'язалися впродовж десятиліття (до 2010 року) створити свої освітні стандарти у відповідність до єдиних європейських вимог. Новий погляд на реформування національної системи вищої педагогічної освіти передбачає бути максимально цілеспрямованим на якість результатів професійної підготовки, щоб ринок освітніх послуг ставав авторитетним і престижним у світі. Це сприятиме забезпеченню не лише вітчизняних потреб у фахівцях високої кваліфікації, а й зростанню міжнародного авторитету української держави, зокрема освіти.

Модернізація вищої педагогічної освіти вимагає суттєвих змін у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Цьому сприяли результати проведення педагогічними ВНЗ України низки міжнародних та всеукраїнських науково-методичних та науково-практичних конференцій.

На Всеукраїнській науково-практичній конференції "Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури й змісту початкової освіти" (Полтава, 2001 р.) відомі вчені в галузі початкової та професійної освіти обґрунтували особливості нової ситуації розвитку початкової школи й потребу у відповідних змінах підготовки вчителя [306].

На Міжнародній науково-методичній конференції "Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти" (Київ, 2004 р.), яка проводилася за ініціативою Інституту педагогіки і психології Національного університету імені П.М.Драгоманова, у доповідях В.І. Бондаря, Я.Я. Болюбаша, Т.М. Байбари, І.Д. Беха, М.С. Вашуленка, О.Я. Савченко та ін. висвітлювались особливості перебудови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі впровадження Державного галузевого стандарту та загальних положень Болонської декларації зі збереженням національних інноваційних систем і технологій підготовки конкурентоздатних фахівців на ринку праці.

У змісті науково-практичних конференцій "Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів" (Вінниця, 2005 р.) та "Формування професійної компетентності вчителя початкової школи в контексті моніторингу якості освіти" (Переяслав-Хмельницький, 2006 р.) окреслено нові перспективи вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів на основі впровадження компетентнісного підходу [4], [436]. Активний діалог між провідними науковцями АПН України, розробниками державних галузевих стандартів, спеціалістами Міністерства освіти і науки України та викладачами педагогічних ВНЗ сприяв інноваційній, методологічній та психолого-педагогічній підготовці останніх.

Перехід початкової школи на новий зміст і структуру, реалізація ступеневої системи освіти (бакалавр, спеціаліст, магістр), тенденція до впровадження нових педагогічних технологій у практику ВНЗ спонукали дослідників до розроблення шляхів оновлення системи професійної підготовки майбутнього вчителя. Вона виступає об'єктом спеціальних дисертацій К.Б. Авраменко, О.А. Біди, П.М. Гусака, Н.А. Глузман, Л.В. Ізотової, Л.С. Коржової, О.М. Мельника, А.Г. Кучерявого, Д.І. Пащенко, Л.О. Хомич, Л.Л. Хоружої та ін.

У дослідженні Л.О. Хомич уперше науково обґрунтовано систему психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів, виявлено чинники, що зумовлюють моделювання багаторівневої професійної підготовки; визначено мету, функції, структуру й зміст, форми й методи навчання студентів у вищих педагогічних закладах III-IV рівнів акредитації [411].

Особливості організації технології диференційованого навчання в процесі дидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів уперше розкрито П.М. Гусаком. Якісного розвитку в його дослідженні набули положення щодо змісту, структури, фаз, етапів та методики різнорівневого засвоєння студентами дидактичних знань та умінь на основі інтеграції дисциплін з дидактики [89].

У дисертації Л.Л. Хоружої вперше сформульовано поняття етичної компетентності педагога як системної характеристики та базової складової професійно-педагогічної освіти майбутніх учителів початкової школи; удосконалено зміст, форми й методи етичної підготовки студентів [412].

До актуальних і перспективних проблем, на нашу думку, належать різні аспекти *підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів*, оскільки це виступає основним стратегічним завданням сучасної модернізації вищої школи України. Якісна підготовка вчителів початкової школи пов'язується з упровадженням у педагогічну практику ВНЗ *компетентнісно орієнтованої стратегії навчання*.

У вищій педагогічній освіті *перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку* розглядається у двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. Саме цей напрям переконливо розкривається в науковому доробку викладачів з різних вищих педагогічних навчальних закладів України (О.А. Біда, Л.Я. Бірюк, Н.В. Ігнатенко, О.А. Комар, Л.В. Коваль, Я.П. Кодлюк, О.В. Лобова, С.М. Мортиненко, О.В. Матвієнко, О.М. Митник, І.О. Пальшкова, Л.Є. Петухова, Р.О. Прима, О.П.Хижна, Л.Л. Хоружа та ін.). По-друге, постає потреба навчити майбутніх педагогів цілеспрямовано формувати в учнів міжпредметні та предметні компетенції. З цією метою О.Я. Савченко рекомендує "спочатку максимально повно та синхронно передбачити в державних стандартах систему підготовки майбутніх учителів до формування різних компетенцій учнів, а потім визначити кафедри, які будуть координаторами й предметним осередком у підготовці студентів до такої діяльності" [349, с. 6].

На думку В.І. Бондаря, у дослідженнях професійної компетентності майбутнього педагога доцільно виділити два поняття на рівні соціально-економічної категорії: *конкурентоспроможність* та *конкурентоздатність*. За переконаннями вченого, їх не можна вважати синонімічними. *Конкурентоспроможність* визначається як кваліфікаційна готовність в умовах необхідності вступати в конкурентну боротьбу на ринку праці, сподіваючись на набуту професійну компетентність, зміст і формування якої закладено в освітньо-професійну програму як складову галузевого стандарту вищої освіти, а також на набуті професійні якості, що користуються попитом у споживачів освітніх послуг і передбачені змістом освітньо-кваліфікаційних характеристик.

Водночас *конкурентоздатність* доцільно розглядати як стійку особистісну властивість фахівця свідомо й творчо реалізувати професійну компетентність за

достатнього рівня володіння необхідними суспільно-комунікативними знаннями, вміннями та особистісними характеристиками [52, с. 22].

Аналіз зазначених досліджень дозволяє стверджувати, що оновлення змісту вищої педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу має здійснюватися в контексті тих актуальних тенденцій, які ґрунтуються на необхідності якнайповнішого взаємозв'язку потреб шкільної і професійної освіти.

Такі реалії сьогодення актуалізують проблему підготовки *майбутніх учителів початкової школи до застосування технологій предметного та загальнонавчального значення* як таку, що забезпечує практико-орієнтований характер навчання студентів та сприяє підвищенню якості вищої педагогічної освіти. Різні аспекти впровадження технологічного підходу розкриваються в працях В.П. Беспалька, В.І. Бондаря, Н.В. Борисової, К.О.Баханова, Л.І. Даниленко, В.І. Євдокимова, М.В. Клари́на, Г.К. Селевка, І.О. Смолюка, П.І. Сікорського, Т.С. Назарової, В.М. Монахова, О.М. Пехоти, О.І. Пометун, І.Ф. Прокопенка, Д.В. Чернілевського та ін.

У державі має здійснюватися постійний контроль за рівнем якості професійної підготовки фахівців. З огляду на це особливої *актуальності набуває проблема організації моніторингових досліджень*. Аналіз праць (Л.М. Гриневич, В.А. Кальней, О.І. Ляшенко, О.В. Овчарук, М.М. Поташник, О.Я. Савченко, С.Є. Шишов та ін.) дозволяє стверджувати, що відповідно до принципу автономії ВНЗ основна відповідальність за забезпечення якості покладається на університет. На рівні педагогічних ВНЗ освітній моніторинг має виявляти:

- повноту реалізації державних галузевих стандартів;
- відповідність рівня підготовки випускників ВНЗ вимогам державних галузевих стандартів;
- якість навчальних програм, підручників, навчальних посібників, дидактичних і методичних матеріалів, рекомендованих студентам;
- відповідність кваліфікації науково-педагогічних кадрів; способи управління якістю освіти у ВНЗ;
- якість організації навчальної, науково-дослідної та самостійної діяльності студентів [18, с. 40].

Проблема оновлення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи передбачає істотні зміни *форм, методів і засобів навчально-пізнавальної діяльності студентів*. У зв'язку з цим у психолого-педагогічній науці (М.Б. Євтух, О.І. Пометун, С.О. Сисоєва, М.М. Фіцула, С.І. Цесаренко та ін.) та педагогічному досвіді ВНЗ розробляються та впроваджуються активні та інтерактивні методи навчання (педагогічний тренінг, ділова професійно-орієнтована гра, "мозковий штурм", робота в малих групах тощо), поширюється ідея використання дистанційного навчання. На думку Д.В. Чернілевського, дистанційне навчання варто розглядати як парадигму освітньої системи в контексті з іншими формами й методами освіти, створеними людством на шляху розвитку цивілізації [423, с. 223].

Модернізації змісту та форм професійної підготовки майбутніх фахівців сприяє впровадження кредитно-модульної організації навчально-виховного процесу в педагогічних ВНЗ України. Значний інтерес до подібної системи навчання студентів пов'язується на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти з практичним утіленням основних положень Болонської декларації. Кредитно-модульна організація навчально-виховного процесу передбачає:

- зростання ролі медіаосвітньої підготовки викладача, який повинен уміти проектувати освітнє та навчальне середовище із залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних і педагогічних технологій;
- розроблення модульних програм з навчальних дисциплін, у яких міні-модулі легко можна замінити, поновити, трансформувати, адаптувати;
- упровадження такої кількості спецкурсів, які дадуть змогу студентові здійснювати власний вибір з кредитів (зокрема, це стосується старших курсів вищої школи);
- створення сучасного діагностичного інструментарію щодо оцінки діяльності студентів і викладачів вищої школи [68].

Упровадження кредитно-модульної системи за програмою проведення педагогічного експерименту Міністерства освіти і науки України (2004 р.) носило поетапний характер і надавало широкі можливості викладацькому загалу вивчити результати його першого етапу й ґрунтовніше підготуватися до введення відповідної системи як нової технології навчання, що дозволяє значно підвищити якість професійної підготовки педагогічних кадрів.

Ще один напрям у діяльності ВНЗ, який потребує підвищеної уваги під час входження в європейський освітній простір, – це проблема вдосконалення процесу навчання майбутніх фахівців на основі впровадження нових підходів до організації самостійної роботи студентів. За останні роки в більшості педагогічних ВНЗ, де готують учителів початкової школи, помітно зменшилася частка аудиторних занять, натомість зросли обсяги самостійної роботи студентів. На жаль, цей процес не завжди супроводжується якісним оновленням змісту та організації самостійної роботи, а також наявним контролем за її результатами. Отже, спираючись на досвід, необхідно змінювати підходи до організації самостійної роботи студентів таким чином, щоб узгодити структуру робочого часу та педагогічного навантаження викладачів педагогічних ВНЗ з відповідною оплатою їхньої праці. Крім того, самостійну роботу необхідно наповнювати вагомим і цікавим змістом, відводити час на її перевірку, захист і оцінювання [338, с. 44].

Суттєвим резервом підвищення якості навчального процесу є *готовність майбутніх учителів організувати й оптимально використати потенціал інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища*. Питання професійної підготовки в умовах інформатизації освіти висвітлюється в працях Л.В. Білецької, Ю.О. Дорошенка, Ю.О. Жука, М.І. Жалдака, А.М. Коломієць, Л.Є. Петухової, О.В. Співаковського, О.В. Суховірського, І.М. Смирнової, О.Є. Трофімової, О.І. Шиман та ін. На основі аналізу досліджень можна зробити висновок, що підвищення якості навчання майбутніх учителів початкової школи в умовах створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища розглядається в двох аспектах. По-перше, як підготовка фахівців до активного життя в інформаційному суспільстві. З цією метою в педагогічних ВНЗ збільшено кількість годин на вивчення дисциплін інформаційного спрямування; в практику діяльності вищої школи впроваджуються нові інформаційні технології навчання (НІТН), які розглядаються "як система навчальних матеріалів, технічних і програмних засобів комп'ютерної техніки, методів цілеспрямованого створення, збирання, зберігання, опрацювання, подання й використання даних і знань" (М.І. Жалдак). По-друге, як підготовка майбутніх фахівців до використання засобів інформаційно-

комунікаційних технологій (ІКТ) у професійній діяльності. Цей аспект, у свою чергу, також передбачає формування в студентів умінь використовувати засоби ІКТ в управлінні навчально-виховним процесом учнів початкової школи, а також оволодіння навичками використання сучасних інформаційних технологій у процесі підготовки до навчальних занять та для ведення шкільної документації [175, с. 178].

Отже, створення інформаційно-комунікаційного середовища в підготовці студентів не повинно обмежуватися власне інформатикою чи математикою, а має проникати в методики вивчення гуманітарних дисциплін, зокрема дидактико-методичних, оскільки це є важливим фактором підвищення якості підготовки випускників педагогічних ВНЗ.

Створення якісної навчально-методичної літератури нового покоління є найважливішим ресурсом оновлення професійної підготовки вчителів початкової школи. Це підручники "Дидактика початкової школи (1999 р., 2001 р.) О.Я.Савченко; "Дидактика" (2005 р.) В.І. Бондаря; методичні посібники: "Методика викладання математики в початкових класах" (2001 р., 2006 р.) М.В. Богдановича, М.В. Козака, Я.А. Короля; "Методика викладання математики в першому, другому, третьому, четвертому класах" (2004), С.О. Скворцової, Г.І. Мартинової, Т.О. Шевченко; "Методика навчання природознавства в початкових класах" (1998 р.), Т.М. Байбари; "Природознавство та сільськогосподарська праця" (методика викладання) (2000 р.) О.А. Біди; "Методика навчання мистецтва в початковій школі" (2006 р.) Л.М. Масол та ін., "Навчання і виховання в 1, 2, 3, 4 класах" (2001 р., 2002 р., 2003 р., 2004 р.) за загальною редакцією О.Я. Савченко. Високо оцінюючи названі праці, зазначимо, що формування професійної компетентності вчителів початкових класів все ще залишається мало дослідженою проблемою. Особливо актуальним є створення навчальної літератури на засадах компетентнісно орієнтованого підходу, які передбачають підготовку студентів до професійної діяльності в умовах варіативної організації навчально-виховного процесу в початковій школі.

Процеси інтеграції та глобалізації створюють дедалі більші можливості для індивідуального вибору й розвитку, але водночас несуть для вчителя ризик, невпевненість, відчуття того, що він не встигає за темпом змін і може втратити себе як особистість, професіонал тощо. Пом'якшити цю суперечність покликана цілеспрямована *психологізація професійної діяльності майбутнього вчителя*. Різні аспекти цієї проблеми висвітлюються в працях Т.В. Габай, І.О. Зимньої, А.М. Мітіної, Н.Ф. Талізної В.А. Семиченко та ін. Ознайомлення майбутніх учителів з психологією педагогічної діяльності дозволяє їм у процесі професійного зростання долати труднощі, внутрішні конфлікти, сприяє розвитку творчості, уникненню тих професійних стереотипів, які призводять до "вигорання" педагога, виступають загрозою його інтелектуального й фізичного здоров'я [360, с. 72].

Відзначимо ще дві важливі проблеми, які тісно пов'язані між собою: *формування інтересу до професійної діяльності та попередження розчарування професією*. Вивчення мотивів вступу на педагогічні спеціальності в Інституті педагогіки і психології в НПУ імені М.П.Драгоманова свідчить, що лише 29-32 % першокурсників свідомо обрали учительську професію, решту приваблюють інші обставини, зокрема додаткові до основної кваліфікації спеціальності та

спеціалізації, можливість працевлаштування не в школі, а у ВНЗ чи інших установах, на виробництві (наприклад, тренером, психологом, менеджером, художником, перекладачем тощо) [51, с. 120].

Щоб не допустити розчарування професією, О.Я. Савченко рекомендує "...розкривати складну палітру педагогічної дійсності як мінливу, цікаву й неоднозначну за різними варіантами досягнення педагогічних цілей вже під час навчання. Майбутній учитель не повинен діставати уявлення про лаковану, абстрактну школу, а набувати якнайбільше знань про реальний стан сучасного шкільництва" [342, с. 6].

"У процесі професійно-педагогічної підготовки незалежно від мотивів вступу, вихідних професійних інтересів, форм фінансування освітніх послуг, – підкреслює В.І. Бондар, – необхідно комплексно впливати на професійне спрямування розвитку майбутніх учителів початкової школи". Учений пропонує з цією метою реалізовувати дидактико-психологічну модель, яка дозволяє забезпечити поетапне формування мотиваційно-психологічної складової фахівця та сприяє виникненню такого інтегрованого новоутворення, як спроможність професійно конкурувати на ринку освітянської праці [51, с. 122].

Соціологічні дослідження засвідчують зниження престижу вчительської професії, небажання випускників працювати в школі, що негативно впливає на ставлення студентів до неї. А це у свою чергу змінює структуру вчительських кадрів. Так, за даними Міністерством освіти і науки України в загальноосвітніх навчальних закладах в 2006–2007 н. р. працювало майже 74 тисячі педагогічних працівників пенсійного віку, і щорічно їх питома вага зростає [445, с. 29].

Після прийняття нової редакції Закону України "Про вищу освіту" розпочнеться якісно інший етап розвитку вищої педагогічної освіти. Пояснюється це низкою обставин, які пов'язані зі змінами у структурі та змісті вищої освіти. Так, наприклад, до структури вищої освіти входять не тільки освітньо-кваліфікаційні, але й освітньо-наукові рівні. Серед освітньо-кваліфікаційних рівнів називаються: молодший спеціаліст, бакалавр і магістр. Це означає, що після набрання чинності нового законопроекту професійна підготовка спеціалістів не передбачається, а прирівнюватиметься до освітньо-кваліфікаційного рівня магістра. Крім того, серед освітньо-наукових рівнів розмежовуються доктор філософії і доктор наук. Здобуття вищої освіти на освітньо-науковому рівні доктор філософії є новим для вітчизняної системи професійної підготовки. Його впровадження пояснюється намірами України щодо входження у загальноєвропейський освітній простір.

У зазначеному контексті особливого занепокоєння викликає законодавче впровадження у вищій педагогічній освіті рівнів молодший спеціаліст і бакалавр, оскільки на практиці це і в одному, і в іншому випадку – вчитель початкової школи.

Отже, аналіз сучасного контексту розвитку професійної педагогічної освіти дозволяє стверджувати, що модель підготовки вчительських кадрів, що існувала до недавнього часу, була спрямована на передачу студентам певного обсягу знань, умінь і навичок. Сьогодні вона втрачає свою актуальність. У системі вищої освіти України створено нові правові засади її існування, що пов'язано з проведенням системних освітніх реформ, які спрямовуються на формування особистості майбутнього вчителя, його духовної та професійної культури. Подальший розвиток вищої педагогічної освіти визначає програма її входження до

загальноєвропейського освітнього простору (академічна мобільність, єдині стандарти якості та ін.).

Водночас удосконалення системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи викликане потребою українського суспільства в особистості педагога гуманного, дитиноцентрованого фахівця, який має розвинене педагогічне мислення, здатний до перетворювальної, конструктивної діяльності та мобільності. Такий учитель зможе вільно орієнтуватись у педагогічних інноваціях, користуватися засобами інформаційно-комунікаційних технологій, глибоко усвідомлювати актуальні потреби й умови функціонування 4-річної початкової освіти.

Реалізація зазначених проблем безпосередньо пов'язана з підвищенням якості підготовки майбутніх учителів, що вимагає посилення практико-орієнтованого характеру навчання. Аналізуючи спеціальні дослідження, ми дійшли висновку, що спрямованість професійного навчання на запит шкільної практики передбачає оновлення змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема її дидактико-методичної складової на засадах системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного і технологічного підходів та істотних змін у формах, методах і засобах навчально-пізнавальної діяльності студентів.

1.5. Особливості підготовки майбутніх учителів у зарубіжних країнах

У процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загально навчальних технологій важливо враховувати світовий досвід.

Охарактеризуємо основні *тенденції модернізації професійної підготовки майбутніх учителів у країнах глобалізаційного світу та державах загальноєвропейського освітнього простору* з метою можливості та доцільності використання такого досвіду у вітчизняних педагогічних університетах.

Проблеми розвитку педагогічної освіти у світовому освітньому просторі традиційно перебували в полі зору вітчизняних науковців (Н.В. Абашкіна, Н.П. Дічек, В.М. Жуковський, К.В. Корсак, В.П. Кравець, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина, О.В. Матвієнко, О.В. Овчарук, Л.В. Пуховська, І.С. Руснак, А.А. Сбруєва, О.В. Сухомлинська та ін.).

Аналіз сучасних дисертаційних досліджень дозволяє зробити висновок, що до ключових проблем реформування шкільної і професійної освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. в зарубіжних країнах дослідники відносять такі:

- підвищення якості професійної підготовки вчителя та поліпшення його статусу й умов праці;
- поширення руху за професіоналізацію викладацької діяльності, який тлумачиться західними науковцями як процес набуття всіх ознак професії, і поступ до вищого рівня її розвитку, оскільки традиційно вчителювання вважалося "напівпрофесією";
- організація численних національних наукових фондів і центрів, які мобілізують педагогічну спільноту на наукові досягнення, розробку нових концепцій, навчальних програм тощо;
- співіснування в одному освітньому просторі різних парадигм навчання з метою підвищення якості, ефективності, привабливості та конкурентоспроможності національних систем професійної освіти [94, с. 2-3].

Коротко розкриємо зазначені тенденції реформування професійної підготовки майбутнього вчителя.

Аналізуючи характер освітніх *реформ* 90-х рр. XX ст. – початку XXI ст. в державах, які виступають провідною глобалізаційною силою сучасності, слід зазначити, що в контексті підвищення якості педагогічної освіти поширюється ідея підготовки майбутнього вчителя *на основі впровадження стандартів професійної освіти*. Зокрема, в працях А.А. Сбруєвої виявлено особливості розробки американських стандартів відповідно до трьох етапів професійної діяльності: 1) підготовчого – педагогічна освіта; 2) початкового – стажування; 3) основного – професійна кар'єра, професійний розвиток.

Серед основних функцій професійних стандартів слід назвати такі: відбір кандидатів до вступу в заклади педагогічної освіти; оцінка результатів навчання студентів; оцінка якості та акредитація програм педагогічної освіти; сертифікація вчителів-початківців, яка засвідчує завершення випробувального періоду професійної діяльності (стажування) та уможливорює повноцінний вступ у професійну діяльність; періодичне ліцензування та винагорода вчителів на різних етапах їх кар'єрного росту; оцінка вчителів, що прагнуть до підвищення професійного статусу тощо. Наприклад, канадські стандарти оцінки якості професійної підготовки (стандарти NBPTS) включають такі складові: цілі та цінності учительської професії; педагогічні компетенції, визначені на основі вивчення ряду навчальних дисциплін; рубрикатор рівнів професійної діяльності (положення, що характеризують чотири рівні розвитку компетенцій) [356].

Принциповою проблемою розробки, запровадження та контролю за виконанням стандартів професійної підготовки є підпорядкованість професійним організаціям чи державним установам. З розвитком ринково-орієнтованої ідеології та відповідних їй стратегій освітніх реформ функції обох типів інституцій – і державних, і професійних – у гарантуванні якості педагогічної підготовки мають тенденцію до звуження, а ринкова конкуренція перетворюється на головний інструмент забезпечення інтересів клієнтів [454, с. 18]. Такий підхід пояснюється тим, що освітні реформи є дуже дорогою справою, і перш ніж витратити кошти на їх проведення, необхідно мати впевненість у доцільності такої діяльності. Однак останнім часом відбувається трансформація сприйняття освітньої реформи. Все більше вчені та політики усвідомлюють необхідність урахування думки практиків, оскільки саме від їх професійної діяльності залежить доля реформаційних програм.

Отже, якщо порівнювати Державні галузеві стандарти вищої освіти, які створено останнім часом в Україні, з розглянутими вище, то слід відмітити принципово інші підходи до їх розробки. Наприклад, американські стандарти поширюються не тільки на етап підготовки майбутніх учителів, а й на стажування та подальший професійний розвиток, кар'єру. Особливості такої побудови стандартів пов'язані, по-перше, з тим, що педагогічні коледжі, наприклад, при університетах США розраховані, як правило, на 4-річний термін навчання, але звання вчителя й диплом про педагогічну освіту випускники отримують лише після 2-річного стажування в школі та складання кількох екзаменів. По-друге, передбачено безперервний характер освіти, оскільки вони поширюються й на професійне зростання вчителів. Такий підхід до розробки стандартів, з нашого погляду, є цілком слушним і для української вищої школи, тому діяльність щодо

вдосконалення вітчизняних Державних стандартів має продовжуватися з урахуванням світових підходів.

Розв'язання ключових проблем щодо підвищення якості педагогічної підготовки майбутнього вчителя в країнах глобалізаційного світу пов'язують із запровадженням системи *моніторингу*, що розглядається як один з інструментів, за допомогою якого можна пересвідчитись у спроможності досягнення очікуваного навчального результату та впливати на подальші зміни. Моніторинг якості навчальних результатів студентів проводиться передусім у вигляді тестів. Американські дослідники навіть називають їх "улюбленцями" освітніх реформ або порівнюють з мускулами, що приводять у рух скелет освітньої системи [453, с. 5].

Аналіз педагогічного досвіду свідчить, що найбільш поширеними є дві групи тестів. Перша група тестів (перша модель оцінювання навчальних досягнень) передбачає вибір з кількох варіантів відповідей; друга модель оцінювання навчальних досягнень – відкриті тести, а також творчі письмові та усні завдання. Друга модель оцінювання навчальних досягнень студентів (виконання відкритих тестів) використовується в національному тестуванні в професійній освіті Англії, у більшості штатів на території Австралії, в Новій Зеландії, у провінціях Канади, де на відміну від США домінують тести з завданнями на вибір. Орієнтир на ту чи іншу модель оцінювання або їх комбінування залежить від пріоритетної функції, яка визначається згідно зі стратегією освітніх реформ. Українська вища школа на сучасному етапі робить перші кроки в запровадженні моніторингу якості навчальних досягнень у системі підготовки майбутніх фахівців, тому зарубіжний досвід у цьому аспекті є надзвичайно важливим.

В умовах стандартизованого характеру сучасних реформ, зокрема в США, Великій Британії, Канаді, суттєвих змін зазнали *форми та методи організації навчального процесу*. У загальному обсязі підготовки студентів окреслилася тенденція до скорочення лекційного фонду та збільшення часу на самостійну роботу. На лекціях, побудованих з урахуванням принципу випереджального навчання, розглядаються лише ключові проблеми курсу, найновітніші досягнення в конкретній галузі знань. Практичні й семінарські заняття з різних навчальних дисциплін наповнені різноманітними формами й методами активного навчання. Найбільшої популярності набувають: метод проектів, проблемні медіатехнології, мікрОВикладання, театралізовані постановки та ін. Останнім часом отримала поширення й технологія створення віртуального навчального кабінету, коли викладач керує колективом, організовуючи спілкування зі студентами на відстані в інтерактивному режимі [359, с. 104].

Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. *особливого поширення набули інформаційно-комунікаційні технології* (ІКТ). Учені, які досліджували концепцію інформативного суспільства (В. Ауден, Т. Еліот, І. Мелюхін, Д. Робертсон, Е. Тофлер), основними умовами ефективного впровадження ІКТ у професійну підготовку вчителя називають такі: 1) обов'язкове введення ІКТ з метою їх подальшого використання у всіх курсах і програмах педагогічної освіти; 2) контекстне впровадження ІКТ для професійного розвитку, вдосконалення майбутніми вчителями досвіду використання засвоєних знань тощо; 3) підготовка майбутніх учителів до використання ІКТ в межах традиційних форм навчання та його організації шляхом побудови інноваційного технологічного середовища.

Стратегічними підходами в побудові моделі впровадження ІКТ у практику

професійної освіти виступають: культуровідповідність і повага до різних культур і шляхів пізнання; підтримка з боку адміністрації навчальних закладів; неперервне навчання як ключова компонента процесу впровадження ІКТ; знання курикулуму тощо [94, с. 12]. Крім того, ІКТ стають складовою безперервного професійного розвитку і як предмет вивчення, і як засіб отримання нових знань та щоденного спілкування з учнями та колегами. Отже, перетворення інформаційно-комунікаційних технологій на важливий чинник оновлення традиційних форм навчання вимагає від викладача постійної роботи над своїми компетенціями [93, с. 23].

У змісті педагогічної освіти в країнах глобалізаційного світу характерною є *різномісна індивідуалізація навчання*. Зокрема, в США під час підготовки майбутніх учителів початкової школи студенти опрацьовують три навчальні цикли: загальноосвітній, професійно-педагогічний (математика, читання, образотворче мистецтво та праця, історія, географія, фізична культура та співи з методикою їх викладання), а також педагогічна практика в школі [410, с. 98]. Існує також можливість упроваджувати нові дисципліни. Кожен студент відповідно до встановленої в освітньому закладі схеми та при її узгодженні з методичним комітетом може скласти власний навчальний план. Однак, щоб мати право вивчати курси за вибором із професійно-педагогічного циклу, потрібно успішно скласти Національний учительський екзамєн, що перевіряє не лише рівень загальноосвітньої підготовки, а й наявність комунікативних умінь. У США неможливо отримати диплом і право на викладання (як і право на лікування), якщо з профільюючих предметів студент має оцінки, еквівалентні нашим "задовільно" [284, с. 147].

Привертають увагу підходи американської вищої школи до проблеми індивідуалізації навчання, за якими вибір навчальних дисциплін здійснює не педагогічний заклад, що є характерним для вітчизняної професійної підготовки, а безпосередньо студент. Організація навчального процесу в умовах широкого вибору допомагає розкрити кожному майбутньому фахівцю свій творчий потенціал, вона, на наш погляд, цілком можлива в українських педагогічних університетах.

У світовому освітньому просторі існують *розбіжності в поглядах щодо професійної діяльності вчителя, а відповідно й до його фахової підготовки*. Зокрема в англійських країнах (США, Велика Британія, Канада) стандартизований характер сучасних реформ вимагає формування в учителя готовності до їх втілення. Ставлення до вчителя в контексті реформування освітнього простору часто є різним: як до чинника якості освіти, а також як до провідного суб'єкта вирішення цієї проблеми.

Провідною ідеєю першого підходу вважається стимулювання вчителя до підвищення якості професійної діяльності тільки через ринкові механізми конкурентної боротьби та звітності перед споживачем. У такому разі стандарти розглядаються як ще один із засобів тиску на вчителя.

Другий підхід є досить поширеним у реформах 90-х рр. ХХ ст. та особливо на початку ХХІ ст. Він передбачає формування в педагога активності, творчого ставлення до процесу реалізації освітніх змін, дає йому відчуття особистісну причетність не тільки до їхнього втілення, а й до створення, внаслідок чого він стає суб'єктом, а не об'єктом реформ. Представники такої позиції розробки стандартів педагогічну діяльність розглядають як необхідну умову самовдосконалення,

набуття педагогічною професією повноцінного автономного статусу.

Розбіжності в поглядах на роль і місце вчителя в контексті американських освітніх реформ 90-х рр. XX ст. – початку XXI ст. зумовлюють наявність двох протилежних позицій щодо подальших перспектив його педагогічної діяльності. Одна з них – поширення руху за професіоналізацію педагогічної освіти, яка передбачає значні зусилля щодо її розбудови, створеної на основі високоякісних стандартів, ліцензуванні та сертифікації навчальних закладів.

Інша позиція – дерегуляція педагогічної освіти та учительської професії. Представники такої ідеології вважають чинну систему сертифікації та ліцензування педагогічної освіти неефективною й пропонують ліквідувати монополію професійних організацій у цій сфері, дозволивши доступ до педагогічної діяльності без відповідної освіти [356, с. 250–255].

Аналізовані педагогічні системи (професіоналізації викладацької діяльності та дерегуляції учительської професії) є проявом глобалізаційних процесів. Разом з тим слід підкреслити, що останнім часом все більшого значення набуває рух за професіоналізацію викладацької діяльності, що, на нашу думку, є перспективним для розвитку української системи вищої освіти.

Вивчення досліджень, у яких аналізується сучасний стан теорії та практики педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу (М.В. Богуславський, Л.П. Пуховська, Н.С. Ладижець, Н.М. Лавриченко, Г. Хугхоф, Д. Мак Дональд, І.В. Шлейфер), дозволяє констатувати, що на етапі формування єдиного освітнього простору актуальними є *ідеї професійної підготовки вчителя-європейця*.

Уживання нового поняття "загальноєвропейський простір в освіті" вчені пов'язують із якісно новим рівнем інтеграції в галузі освіти, характерними ознаками якого є сукупність спільних ціннісних орієнтацій, наявність інваріантної частини змісту освіти та сучасних педагогічних технологій, що характеризують процес передачі молоді досвіду попередніх поколінь (традиційне навчання) та процес відкриття нового досвіду, стимулювання змін у культурі (інноваційне навчання) [327, с. 31].

У країнах Європейського Союзу професії вчителя відводиться важлива роль, при цьому його підготовка залежить від традиційних аспектів їхньої професійної діяльності, а вчитель сприймається як кваліфікований і слухняний виконавець законів ефективного навчання, а також як інноватор, менеджер-організатор освітньо-виховного процесу; дослідник власної професійної діяльності, технологічно компетентний комунікатор, активний учасник навчального співробітництва, взаємодопомоги й підтримки тощо.

Останнім часом у теорії та практиці педагогічної освіти як країн європейського, так і глобалізаційного освітнього простору відбувається своєрідна концептуальна переорієнтація та народжуються стереотипи нового образу вчителя XXI ст. у "триєдності" таких його станів, як професіонал – інтелігент – громадянин своєї держави та світу [94, с. 1].

Найголовнішими ознаками професійної підготовки вчителя-європейця в контексті Лісабонської стратегії розвитку до 2010 року є сконцентрованість навколо ідей демократії, мобільності, багатомовності, інноваційного характеру навчання, міжнародного співробітництва. Особливої уваги надається розвитку вмінь знайти контакт з кожною дитиною, базуючись на цінностях соціального

оточення; застосовувати різні види знань, технологій, інформації; працювати з суспільством та для суспільства.

Грунтовну розробку *проблеми мобільності вчителів* в умовах формування єдиного освітнього простору в Європі здійснив французький учений Ф. Ваніскотт. Мобільність учителя, на його думку, – це здатність до змін, прийняття нового, системного мислення, розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей у суспільному розвитку. Ф. Ваніскотт зазначає, що мобільність можна розглядати як одну з найсуттєвіших професійних рис учителя-європейця. Під поняттям "професіоналізм учителя-європейця" вчений розуміє особисту відповідальність за свій безперервний професійний розвиток, наукову обґрунтованість та творчий характер практичної діяльності [456, с. 170–171].

У країнах Європейського Союзу на етапі професійної підготовки вчителів чіткою є спрямованість на *інноваційний характер навчання*. Поняття "інноваційність" стосується не тільки створення та поширення новацій, а й зміни в способі діяльності та стилі мислення педагога. На відміну від репродуктивного навчання, *інноваційний підхід до підготовки вчителів* передбачає створення можливостей для виявлення їхньої активної позиції, засвоєння нового досвіду на основі цілеспрямованого формування творчого й критичного мислення, набуття навичок використання інструментарію навчально-дослідної діяльності; можливість проходження студентами педагогічної практики в різних країнах Західної Європи [455, с. 176].

Отже, наслідуючи кращий європейський досвід, необхідно вважати однією з найсуттєвіших вимог до підготовки сучасного педагога, зокрема початкової школи, його "мобільність" як здатність до змін і оволодіння професійно інноваційним мисленням.

На інноваційний характер професійної підготовки в загальноєвропейському освітньому просторі позитивно впливає *організація національних програм, фондів, центрів*, які мобілізують студентство та викладачів на наукові досягнення в галузі педагогічної освіти, міжнародне співробітництво, розробку нових концепцій, програм тощо. Така діяльність активно підтримується. Так, у європейських країнах відпрацьовується модель запровадження цільового фінансування, яка передбачає позики студентам – майбутнім учителям, гранти викладачам, вкладання коштів в інститути, які розробляють програмні документи тощо.

Спільними пріоритетами в шкільній і педагогічній освіті в межах єдиного європейського простору визнано *проблему досконалого й більш різноманітного вивчення рідної та інших мов з перспективою переходу до двомовності або багатомовності*. Стосовно загальних підходів до проблеми мови як суттєвого інструменту європейського єднання в головних документах з питань європейського виміру вчителям пропонується перебороти мовні бар'єри та рухатися в напрямку *мультилінгвістичності*. Ключовим поняттям нової концепції вивчення іноземної мови в межах європейських країн стало поняття "поріг комунікації", а методологічними орієнтирами – правильна вимова та повсякденна сучасна мова. Тобто йдеться не тільки про інтенсифікацію, а й про зміну самого характеру вивчення майбутніми вчителями *сучасних європейських мов*: замість колишньої орієнтації на оволодіння студентом граматичними структурами основна увага приділяється міцним навичкам живої мови як інструменту комунікації та взаємодії. Тільки за таких умов мобільність учителя в межах єдиного

освітнього простору в Європі стане реальністю [457, с. 10].

Аналіз теоретико-методологічних засад підготовки вчителів, ґрунтовно висвітлених у працях Л.П. Пуховської, свідчить, що в останні роки зарубіжними вченими (С. Боул, А. Гарнет, М. Ешл, К. Зейчнер, К. Лінстон Д. Келнер, М. Нейш та ін.) досліджується ідея співіснування в європейському освітньому просторі *різних педагогічних парадигм*, хоча й немає одностайної думки щодо пріоритетності їх існування.

Поняття "парадигма педагогічної освіти" визначається як "сукупність переконань та припущень щодо змісту й мети навчання студентів, що зумовлює різні підходи до педагогічної діяльності" [327, с. 3]. Наприклад, аналіз досліджень І.В. Гушлевської, Н.М. Лавриченко, Л.П. Пуховської, А.А. Сбруєвої та ін. дає можливість виокремити найбільш поширені освітні парадигми, а саме: *академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну та дослідницько-орієнтовану*. Деякі узагальнення в цьому напрямку були зроблені на загальноєвропейській науково-практичній конференції "Педагогічні дослідження та педагогічна освіта в Європі" (Ліон, 1992). Однак учені відзначають, що в "чистому вигляді" та чи інша парадигма професійної підготовки майже не зустрічається. *На практиці загальною тенденцією розвитку педагогічної освіти є поєднання різних підходів*. Домінуючий напрям у підготовці майбутніх учителів визначається провідними цінностями й цілями, які декларуються урядами та громадськістю країн Європейського Союзу.

Сучасна британська педагогічна освіта з її поєднанням свободи вибору та гнучкості характеризується *моделлю компетентнісної підготовки*. Компетентнісно орієнтований підхід пронизує всі складові професійної освіти майбутнього вчителя, а пріоритетом його підготовки визначено досконале й різнобічне вивчення фахових дисциплін, рідної та інших європейських мов з перспективою переходу до двомовності або багатомовності [328, с. 18]. О. Кузнецова, досліджуючи різні аспекти професійної підготовки вчителів у Великій Британії, вказує на таку концепцію шкільної та вищої освіти, як педагогіку прагматизму, за якою головна мета навчання при абсолютизації індивідуального досвіду полягає в набутті корисних для життя знань, практичних умінь і навичок. Студентам, звичайно, не нав'язують знання, їх навчають критичному аналізу та вмінням практично перевірити все те, про що вони дізналися на лекціях [196, с. 60]. Як бачимо, провідні ідеї розглянутої освітньої парадигми пов'язуються з підготовкою та спрямовуються на формування практичних умінь і навичок майбутніх фахівців.

У Франції отримала поширення *концепція формування компетентного спеціаліста*, основна ідея якої – досягнення майбутніми вчителями професійних умінь і навичок на основі індивідуального підходу, розвитку самоорганізації, саморозвитку й самовдосконалення. Новим для французької системи освіти є об'єднання предметної та педагогічної підготовки, що концентрує увагу на вивченні навчальних предметів під кутом зору інтеграції. Французька модель педагогічної освіти передбачає, що загальну й спеціальну підготовку вчитель отримує в університеті, а професійну (на практиці) – у спеціальних центрах та школі. Стажування майбутніх учителів у Франції є складовою діяльності будь-якої школи, воно входить у зміст щорічних планів кожної з них. Це не традиційна для нас педагогічна практика під епізодичним наглядом методистів ВНЗ, а стажування, що передбачає виконання всіх функціональних обов'язків учителя. У цій країні вважають, що поза школою, поза реальною сферою майбутньої професійної

діяльності неможливо сформувати в студентів інтерес до педагогічної праці та досягти високого рівня підготовки вчителя [209, с. 52].

У вищій педагогічній освіті Німеччини в підготовці вчителів використовуються різні освітні парадигми. Однак найбільш поширеною є гуманістична дослідницько-орієнтована, у процесі якої набувають популярності лекції та семінари проблемного орієнтування, унаочнення, дослідницькі дискусії, побудовані з урахуванням таких дидактичних вимог: цільова проекція, адресний аналіз, контроль за результатами, так звана сателітна система дидактичної допомоги, що має інформаційний (допоміжна література) і телевізійний (фільми, моделі, рисунки, проектування) формати [359, с. 147].

Найбільш поширеною в США є модель компетентнісно орієнтованої освіти, яка реалізується через посилення зв'язків теоретичної і практичної підготовки. Зокрема, педагогічна практика студентів, в основному, зосереджується на останньому році підготовки в кількох навчальних закладах з метою зіставлення різних умов роботи. На відміну від академічного контролю в стінах ВНЗ, під час стажування в школі оцінюється не стільки рівень знань студента-стажера, скільки рівень умінь та ставлення до професійної діяльності. Завдання практикантів – оволодіти уміньми й навичками педагогічної праці, прийомами спілкування з учнями, старшими колегами, перевірити й доповнити власну підготовку. Студенти також ґрунтовно опрацьовують методичні матеріали, відеокасети з записами уроків наставників, консультуються з методистами-т'юторами, прагнуть знайти власний шлях формування й удосконалення педагогічної майстерності [284, с. 140].

Реалізація компетентнісного підходу в професійній педагогічній підготовці майбутніх педагогів активно досліджується російськими вченими: І.О. Зимньою, Л.М. Мітіною, А.К. Марковою, Ю.М. Кулюткіним, Є.О. Климовим, В.О. Сластьоніним, В.Д. Шадриковим та ін. Особливо це стосується проблеми розвитку особистісного потенціалу майбутніх фахівців, адже професійно-педагогічна підготовка сучасного вчителя має передбачати "інтегрування його знань, мотивів, ставлень, дій і спрямовуватися на неперервні професійні новації, самореалізацію" [327, с. 6].

Таким чином, аналіз джерел, у яких розкриваються проблеми удосконалення системи педагогічної освіти, дозволяє стверджувати, що домінантою сучасної освітньої парадигми у світовому контексті стає орієнтація на підготовку вчителя, спрямовану на творче самоствердження, саморозвиток та самореалізацію протягом життя, на формування основ професійної компетентності, що в подальшому забезпечує конкурентоздатність випускників на ринку праці.

У педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи необхідно усвідомлювати, що пошук Україною власних шляхів удосконалення цього процесу має здійснюватися з урахуванням пріоритетів, що визнані ефективними в глобалізаційному та європейському освітньому просторі.

Висновки до першого розділу

Вивчення вітчизняних наукових праць з проблеми дослідження засвідчує, що осмислити й об'єктивно оцінити сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах педагогічних ВНЗ, а також визначити нові підходи до модернізації цього процесу можна лише в контексті

історичного виміру. За основу, яку обрали для періодизації в дослідженні, слугували процеси реформування, що відбувалися в початковій школі, оскільки розвитку якісної професійної освіти, на нашу думку, сприяли передусім запити практики.

Опрацювання джерел з філософії, психології та педагогіки, вивчення статистичних матеріалів і документів Міністерства освіти і науки України дозволили охарактеризувати основні етапи розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи протягом останнього півстоліття, серед яких: становлення вищої педагогічної освіти (1956–1971 рр.); удосконалення вищої педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи (1972–1984 рр.); оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи впродовж 1985–1995 рр.; професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в сучасних умовах (1996–2011 рр.).

Підготовка майбутніх учителів початкових класів у вищій педагогічній школі України починається з 1956 року. Етап становлення вищої педагогічної освіти (1956–1971 рр.) пов'язується з активізацією наукових досліджень (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Н.О. Менчинська, Г.С. Костюк, В.О. Рєпкін та ін.) щодо підвищення теоретичного рівня початкової освіти, її виховної та розвивальної спрямованості, оскільки робота початкової школи того часу не відповідала новим вимогам суспільства й здобуткам психолого-педагогічної науки стосовно пізнавальних можливостей молодших школярів. Встановлено, що саме ці обставини відіграли вирішальну роль у створенні спеціальних факультетів, на яких мали готувати вчителів початкових класів з вищою педагогічною освітою, адже раніше це здійснювали педагогічні училища.

Удосконалення вищої педагогічної освіти протягом 1972–1984 рр. відбувалося паралельно з реформуванням шкільної практики. По-перше, передбачався перехід початкової школи на трирічний термін навчання, проведення масштабного експерименту – залучення до навчання дітей 6-річного віку. У зв'язку з принципово новими завданнями практики перебудовувалася вища професійна педагогічна освіта: починали впроваджуватись ідеї розвивального навчання, вводилися нові плани, які передбачали підготовку майбутніх учителів початкової школи до навчання й виховання дітей 6-річного віку.

Теоретичний аналіз етапу оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи протягом 1985–1995 рр. дозволяє встановити, що, по-перше, підготовка майбутніх фахівців у цей період відбувалася з орієнтацією на паралельне функціонування двох типів початкової освіти: трирічної і чотирирічної; по-друге, демократичні перетворення в суспільстві спрямовувалися на перебудову вищої педагогічної школи на засадах гуманізму, упровадження інноваційних технологій навчання й виховання тощо. По-третє, економічна криза того часу суттєво загальмувала розвиток інформаційної бази педагогічних факультетів, зумовила різке скорочення оплати педагогічних практик і методичного консультування, що призвело до зниження якості підготовки студентів.

Наявність різних підходів до модернізації вищої педагогічної школи, інтеграція у світовий освітній простір знайшли своє відображення в переході до багаторівневої педагогічної освіти, у педагогічних ВНЗ України починається впровадження професійної підготовки майбутніх фахівців на різних освітньо-

кваліфікаційних рівнях (бакалавр, спеціаліст, магістр), хоча ці зміни наприкінці ХХ ст. відбувалися складно й непослідовно.

У період 1996–2011 рр. сучасні реформи в системі вищої педагогічної освіти реалізуються в умовах входження України до загальноєвропейського освітнього простору. Підвищення якості освіти передбачає посилення ролі практико-орієнтованого характеру навчання та розвитку творчих здібностей фахівців. Результатом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи стає не лише засвоєння нових знань, а й відповідний особистісний розвиток гуманістичних і громадянських цінностей, уміння адаптуватися до нових обставин, приймати педагогічно обґрунтовані рішення, здатність працювати в умовах вибору різних методик і технологій, застосування яких сприяє розв'язанню різноманітних професійних задач. Однак ідея реформування педагогічної освіти з орієнтацією на інноваційні процеси, які відбуваються в початковій школі, реалізується недостатньо дієво, що послаблює якість цього процесу.

Ретроспективний і порівняльно-змістовий аналіз теорії та практики професійної підготовки студентів у педагогічних ВНЗ України є важливим джерелом ґрунтовного розуміння сучасних проблем педагогічної освіти, прогнозування ризикованих ситуацій, більш аргументованого доведення нових підходів її модернізації.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень, проведений західними науковцями, свідчить, що в державах глобалізаційного світу та країнах загальноєвропейського освітнього простору професійна діяльність учителя зазнала суттєвих змін. Стрімкі соціальні трансформації, які відбуваються в педагогічній освіті, актуалізують нові підходи до підготовки майбутніх фахівців. Науковці особливу увагу приділяють формуванню їхніх професійних компетентностей, висвітленню інноваційного характеру навчання, який передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємини між викладачем і студентами, особливостям впровадження різних технологій навчання з метою підвищення конкурентоздатності національних систем професійної освіти. Домінуючою стає концепція підготовки вчителя, який здатний на творчість, саморозвиток та самореалізацію впродовж життя; намагається цінувати культурну спадщину, поважати права людини, дбати про довкілля, шанувати великі й малі народи, що населяють континент, вміти з ними порозумітися й співпрацювати.

Отже, зміни у професійній підготовці вчителя, його функціях наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття тісно пов'язані з реаліями нашого часу, соціальним замовленням суспільства, що в нових умовах формується світовим та європейським освітнім простором.

2.1. Новий етап функціонування чотирирічної початкової школи

Підготовка майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій є об'єктивним відображенням важливих запитів нового етапу функціонування чотирирічної початкової школи. Якнайповніше врахування сучасних тенденцій розвитку початкової освіти зумовлює потребу розроблення ефективної системи особистісно-орієнтованої підготовки вчителя.

З кінця 90-х років ХХ ст. в теорії та практиці було розпочато підготовку до якісно нового етапу розвитку початкової школи. Як складова шкільної освіти вона модернізується в умовах нового правового, методологічного та наукового забезпечення. Особливості такого процесу на законодавчому рівні окреслені в низці статей закону України "Про загальну середню освіту" (13.05.1999 р.). Зокрема, в ньому визначено нові цілі початкової школи, 4-річний термін навчання, яке починається, як правило, з шестирічного віку, зафіксовано кількість навчальних годин (1–2 кл. – 700 год; 3–4 кл. – 790 год), зменшено тривалість уроків (35 і 40 хв.); передбачено, що розроблення змісту відбувається згідно з Державним стандартом загальної початкової освіти, який має оновлюватися раз на десять років, а контроль за додержанням його вимог учнями початкової школи здійснюється шляхом державної підсумкової атестації.

У 2000-му році було запроваджено Державний стандарт початкової загальної освіти, а з 2001–2002-го навчального року починає функціонувати 4-річна початкова школа в складі 12-річної. Хоча досвід навчання дітей із 6-річного віку існував ще за радянських часів, на сучасному етапі масовий перехід до 4-річної школи здійснюється в принципово нових умовах. Основні відмінності пояснюються тим, що експериментальне навчання 6-річних дітей у 70-х роках ХХ ст. по суті було єдиною на той час новацією в освіті, і до такої зміни ставилися як до події загальнодержавного значення. На сучасному етапі активно реформуються всі рівні освіти (дошкільна, середня, професійно-технічна, вища), і тому об'єктивно увага управлінців до проблем 4-річної початкової школи послаблюється. Крім того, початкова ланка, межуючи з дошкільням і основною школою, розпочинала перехід до нового змісту в той час, коли не було чітких орієнтирів щодо наступності. Через різке зменшення кількості дошкільних закладів у роботі з першокласниками гостро постала проблема надолужування в інтенсивному режимі прогалин попереднього етапу розвитку дітей. Гальмувала перехід до навчання дітей 6-річного віку й відсутність державного стандарту для основної школи, що в подальшому зумовило внесення змін у державні стандарти для початкової школи.

Основні ідеї оновлення 4-річної початкової школи активно розробляються українськими вченими в галузі дидактики й методики початкової освіти (Т.М. Байбара, Н.М. Бібік, М.С. Вашуленко, І.П. Гудзик, Л.П. Кочина, Н.С. Коваль, Я.П. Кодлюк, О.Я. Савченко, О.Н. Хорошковська, О.Ю. Прищепа та ін.) та широко

впроваджуються в масову педагогічну практику. На перший план висувається ідея особистісно орієнтованої освіти, що передбачає дитиноцентризм, гуманізацію навчально-виховного процесу, створення умов для виховання й розвитку всіх учнів.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає нові підходи до всіх напрямів її здійснення і, в першу чергу, до оновлення цілей та цінностей освіти. Якщо раніше педагогічна діяльність була зорієнтована переважно на засвоєння знань, умінь і навичок учнів, то в концепції 12-річної освіти в основу чинників, що визначають якість навчального процесу, покладено принципи всебічного вивчення дитячих можливостей, прогнозування потреб найближчого розвитку молодших школярів на основі реального знання їхніх індивідуальних особливостей. Отже, метою особистісно орієнтованої освіти є підготовка розвиненої, вихованої особистості, для якої знання, уміння й навички не мета, а засіб досягнення нових цілей для розвитку, саморозвитку, життєтворчості [340].

Нормативне забезпечення такого підходу закладено в базовому навчальному плані, що дає цілісне уявлення про зміст та структуру початкового рівня освіти, який є найважливішою складовою Державного стандарту загальної середньої освіти. До базового навчального плану входять інваріантна й варіативна частини змісту початкової освіти. Інваріантна складова формується на державному рівні та є обов'язковою для всіх навчальних закладів незалежно від форм власності, а варіативна визначається ними самостійно. Такий підхід у нормативному визначенні змісту та структури навчання сприяє методичній самостійності загальноосвітніх закладів щодо добору різних предметів, які враховують особливості певного регіону та індивідуальні потреби молодших школярів [102].

У Державному стандарті початкової загальної освіти закладено *інноваційні підходи до цілей формування змісту освіти*, а саме: орієнтацію на дитячу особистість, її розвиток; оновлення на основі принципів гуманітаризації, диференціації, інтеграції; доповнення новими компонентами – формування особистісного досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу; посилення практичної спрямованості навчання.

Отже, зміст освіти в Державному стандарті осучаснений таким чином, щоб забезпечити найповнішу реалізацію загальних пріоритетів щодо національного характеру школи, розвитку особистості, оздоровчої функції, диференціації й інтеграції, посилення практичного й творчого спрямування навчальної діяльності тощо. Зміст початкового навчання стає багатокомпонентним: крім предметних знань, умінь і навичок, він включає й спеціальне формування способів учіння, самоорганізації школярів, виховання різних емоційно-ціннісних ставлень до людей, себе, природи та суспільства. Серед найважливіших ознак демократичного оновлення 4-річної початкової освіти слід назвати її варіативний характер. "...сучасна початкова школа є достатньо варіативною та може забезпечуватися через різні типи навчальних закладів, а саме: дошкільний заклад – початкова школа, автономна початкова школа в повному складі класів, малокомплектна початкова школа, класи-комплекти в складі школи I і II-III ступенів; початкова ланка в складі спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, навчально-виховних комплексів; початкова школа для дітей-інвалідів у домашніх умовах" [340, с. 3].

Співіснування різних типів загальноосвітніх закладів створює об'єктивні передумови для порівняння якості різних освітніх систем, визначення їх реальних

досягнень, водночас надає право для вибору батьками навчального закладу, який відповідає можливостям і потребам саме їхньої дитини. Не менш важливим є створення умов і для професійного відбору вчителів, тому що природно існує широкий діапазон відмінностей як серед учнів, так і серед педагогів.

Нові цілі початкової освіти, окреслені в Державному стандарті, зумовили зміни не лише в змісті, а і його *методичному забезпеченні*. Сучасний освітній простір створює умови для всіх типів шкіл працювати за варіативними навчальними планами, програмами, підручниками, які б відповідали вимогам, визначеним Державним стандартом. Такий підхід означає, що вчителі мають можливості навчати учнів за одним з обраних варіантів програм, підручників та навчальних посібників для початкової школи, рекомендованих Міністерством освіти і науки України. Так, у його звіті про підсумки першого етапу функціонування початкової школи зазначається, що вже в 2003–2004 навчальному році викладання в початкових класах здійснювалося за 39-ма навчальними програмами, а для їх реалізації рекомендовано 105 назв підручників і посібників. Тепер майже до кожного предмета є варіанти програм: наприклад, з читання – програми О.Я. Савченко, В.О. Мартиненко та В.О. Науменко, з математики – М.В. Богдановича та Л.П. Кочиної, Н.П. Листопад, з курсу "Я і Україна" – Н.М. Бібік, Т.М. Байбари, Н.С. Коваль, "Довкілля" В.Р. Ільченко та ін. [344, с. 6].

Урахування варіативного характеру існування початкової освіти на сучасному етапі вимагає термінових змін у професійній підготовці майбутніх учителів. Це означає, що типові програми дидактико-методичних навчальних дисциплін потребують значного оновлення. Їх модернізація має відбуватися на основі структурування змісту так, щоб, зберігаючи всі лінії Державного стандарту загальної початкової освіти, розкрити різні дидактико-методичні підходи до реалізації завдань з кожного предмета початкової школи. В організації навчального процесу перевагу слід надавати пошуковій діяльності студентів, реалізації міжпредметних і міжтематичних зв'язків, створенню можливостей для різнобічного засвоєння майбутніми педагогами основних понять з курсів фахових методик, формуванню системного та критичного мислення.

Зміна цілей і відповідне вдосконалення змісту навчання вимагають іншого погляду на *якість шкільної освіти та систему оцінювання навчальної діяльності учнів*. Масовий педагогічний досвід дозволяє стверджувати, що саме ці напрями в роботі початкової школи на сучасному етапі зазнали значних змін.

Проблема якості шкільної освіти знаходиться зараз в епіцентрі уваги освітян, хоча саме поняття "якість освіти" у педагогічному мовленні вживається порівняно недавно. Ще десятиліття тому в цьому контексті говорили про якість знань, контроль, перевірку, оцінювання, відсоток успішності, тобто йшлося про окремі результати навчальної діяльності школярів, а не про якість освіти в цілому.

Лише на початку ХХІ століття цей термін з'явився в нормативних і довідкових виданнях. Так, у вперше виданій в Україні "Енциклопедії освіти" (2008 р.) вміщено серію статей з цієї проблеми: якість вищої освіти, якість дошкільної освіти, якість особистості, моніторинг якості освіти, оцінювання навчальних досягнень учнів, критерії та показники якості навчальної діяльності та ін. Широке введення нової термінології у мовний обіг насамперед відображає зміну цілей освіти загалом і шкільної зокрема, а отже, істотно інші підходи до

розуміння, якою має бути якісна освіта та як оцінювати її результативність.

Новій системі оцінювання притаманна позитивна спрямованість, що ґрунтується на врахуванні рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач. За таких умов оцінювання стає не тільки засобом діагностики рівня реалізації поставлених цілей, а й вагомим чинником навчання, розвитку та виховання школярів, основою для коригування процесу й результатів пізнавальної діяльності, прогнозування подальших цілей та перспектив.

У сучасній педагогічній науці оцінювання результатів навчальної діяльності визначається як процес установлення й вираження в умовних знаках (балах, оцінних судженнях учителя) якості результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів порівняно з нормативами, що задані освітніми стандартами. При цьому якість освіти постає не як сумарний вираз знань і вмінь з предметів навчального плану, а як інтегрований показник ефективності всіх етапів становлення особистості, що охоплює рівень сформованості основних загальнонавчальних умінь, життєвий і навчальний досвід учня, умови й характеристики процесу навчання та виховання. Таким чином, у сучасній дидактиці завдання контролю й оцінювання не обмежується виявленням рівня засвоєння учнями знань, умінь і навичок, а стосується визначення причин допущених учнями помилок, прогнозування майбутніх напрямів педагогічної взаємодії; передбачає аналіз ефективності використаних методів і прийомів, формування вмінь самоконтролю та самооцінювання.

Запровадження 12-бальної системи оцінювання загострює відповідальність учителя за достатнє засвоєння учнями вимог державних стандартів, виховання в них мотивації учіння. Тому слід досягти до закінчення 4-го класу навченості всіх дітей, а вимога "дійти до кожного учня" стає обов'язковою ознакою ефективності кожного уроку [344, с. 5].

Нові підходи до якісної та доступної початкової освіти актуалізують проблему *запровадження компетентнісного підходу та зовнішнього моніторингу*. За компетентнісним підходом пріоритетною є не поінформованість учнів, а вміння застосовувати знання та вирішувати проблеми, які виникають у різних життєвих ситуаціях. Метод "запам'ятай і повтори" треба замінити на методи пошуку, проектування [445, с. 7].

Перші спроби реалізації компетентнісного підходу закладено в концепції розвитку 12-річної школи. Саме в цьому нормативному документі визначено поняття "достатньої життєвої й соціальної компетентності" як чинника "прориву до якісно нової освіти" [37, с. 18]. Ці пріоритети дістали реалізацію в "Критеріях навчальних досягнень" з ряду предметів базового навчального плану загальноосвітньої школи. Компетентнісний підхід до відбору й структурування змісту освіти, визначення вимог до його засвоєння було також використано в процесі доопрацювання (2005 р.) та у новій редакції Державного стандарту початкової загальної освіти (2010 р.). З урахуванням цього в 2005 році було вперше розроблено навчальні програми для початкової школи, які передбачають цілеспрямоване формування міжпредметних і власне предметних компетенцій молодших школярів. З цією метою в програмах розмежовано тематичний зміст та вимоги до навчальних досягнень учнів. Важливо, що в описі цих рівнів автори програми подали чітке визначення руху учнів по сходинках оволодіння навчальним матеріалом. Так, учень має називати, розрізняти, наводити приклади,

застосовувати знання за допомогою вчителя, самостійно тощо. Такий підхід сприяє цілеспрямованості уроку, вчасному виявленню прогалин. Однак, як зазначає Н.М. Бібік, процес роботи "за компетентностями" в освіті лише розпочався та потребує глибокого й різнобічного опрацювання [37, с. 19].

Створення нової навчальної програми, яке розпочинається після прийняття Державного стандарту початкової загальної освіти (2010 р) безперечно має бути орієнтоване на формування предметних і міжпредметних компетентностей молодших школярів.

Проведення моніторингових досліджень якості освіти є новим напрямом у діяльності початкової школи, що розглядається як основний засіб контролю за відповідністю одержаних результатів запланованим цілям. Моніторинг навчальних досягнень молодших школярів здійснюється за такими вимогами:

- використання єдиних підходів до розробки інструментарію моніторингу навчальних досягнень учнів 4-х класів на тестах міжпредметного характеру й оцінки його результатів;
- спрямованість змісту й процедури тестів на виявлення компетенцій як загальнонавчального, так і предметного характеру;
- забезпечення надійності та вірогідності навчальних досягнень внаслідок використання стандартизованого інструментарію, централізованої процедури проведення та єдиних методів його обробки;
- різнобічна презентація освітніх досягнень, що охоплює рівні сформованості в учнів загальнонавчальних умінь, оцінних суджень, ставлень і ціннісних орієнтацій, а також досягнення в окремих предметних галузях;
- визначення соціальної й особистісної цінності показників якості навчальних досягнень та використання їх для прийняття обґрунтованих управлінських рішень на різних рівнях функціонування системи освіти;
- відкритість і доступність для учасників моніторингу й суспільства в цілому інформації про стан якості освіти [9, с. 2].

За результатами функціонування нової чотирирічної початкової школи Центром освітнього моніторингу спільно з науковцями лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки АПН України було вперше проведено в 2006–2007 н.р моніторингове дослідження якості математичної освіти учнів 4-х класів в контексті їхньої підготовки до навчання в основній школі. Аналіз результатів свідчить, що 64–89 % учнів успішно впоралися з завданнями репродуктивного характеру. Зважаючи на те, що в змісті більшості тестових завдань передбачалося виявити не лише знання, уміння й навички, а й загальнонавчальні вміння учнів, фахівці роблять висновок, що середній показник правильності їх виконання (75,7 %) є недостатнім для успішного навчання в основній школі [445, с. 12].

Складність і гострота проблеми якості шкільної освіти актуалізують питання, пов'язані з підготовкою майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах вибору технологій предметного та загальнонавчального значення. Технології повинні мати чіткі процесуальні характеристики (що, як і у якій послідовності, у якому обсязі слід робити), щоб кожен учитель, застосувавши її, міг досягти запланованого результату. У цьому слід вбачати відмінність технологічного підходу від звичайних методичних рекомендацій, які пропонують описові орієнтири. Технології навчання можуть змінюватися в змістовій частині та частотності завдань, залежно від результатів оперативного зворотнього зв'язку, але

вони мають бути засвоєнні повністю, а не за окремими елементами.

Оновлення змісту, методів, форм і засобів навчально-виховного процесу, які властиві сучасному етапу розвитку початкової школи, сприяють *пошукам нетрадиційних засобів умотивування учіння, подолання одноманітності й уніфікації педагогічних впливів на особистість школяра в навчанні й вихованні*. Разом з тим у педагогічній науці та практиці відбуваються дискусії щодо застосування ефективних шляхів реалізації особистісно-діяльнісного підходу до кожної дитини. Ми погоджуємося з думкою О.Я. Савченко про те, що не окремий захід, окремий урок, універсальна методика чи технологія забезпечать єдність навчання, виховання й розвитку, а системний підхід до організації навчально-виховного процесу на основі активного впровадження сучасних технологій у практику діяльності початкової школи [346, с. 13].

Водночас педагогічний досвід свідчить, що в нових умовах існування особистісно орієнтованої варіативної системи навчання молодших школярів значна частина вчителів не готова до переходу від авторитарного управління до співтворчості та співпраці з учнями; від репродуктивних навчальних занять до продуктивної творчої діяльності. Саме тому на етапі професійної підготовки у педагогічних ВНЗ слід орієнтувати майбутніх фахівців на те, що впроваджувати інновації необхідно навчитися кожному вчителю, враховуючи реальні умови навчально-виховного процесу початкової школи.

Українські вчені (М.С. Вашуленко, Л.О. Варзацька, І.П. Гудзик, О.Г. Лобчук, О.Н. Хорошковська та ін.) вказують на *загальну ситуацію в галузі мовної освіти, яка характеризується взаємодією трьох, пов'язаних між собою тенденцій*: перша полягає в соціально-політичній необхідності опанування кожним громадянином України незалежно від національності українською мовою як державною; друга передбачає необхідність в одних випадках відновлення, а в інших – започаткування вивчення в школах мов тих національних меншин, які проживають в Україні; третя тенденція стосується наших прагнень увійти в співдружність інших країн, а без знання іноземних мов це зробити дуже складно [65, с. 12].

На рівні початкової школи проблема мовної освіти розв'язується з урахуванням зазначених тенденцій: усі учні в школі з будь-якою мовою викладання сьогодні вивчають державну мову або як рідну, або як навчальний предмет. Крім того, з другого класу передбачається вивчення іноземної мови та мов етнічних меншин. На жаль, на сучасному етапі розвитку професійної освіти вивчення курсу "Методика навчання іноземної мови в початковій школі" не передбачене в освітньо-професійній програмі Державного стандарту. Тому педагогічні ВНЗ мають терміново до навчальних планів додати цю дисципліну та якісно здійснювати відповідну підготовку. Звертаємо увагу, що в Україні існує позитивний досвід вивчення методики іноземної мови в початковій школі, який напрацьовано під час підготовки майбутніх фахівців за додатковою спеціалізацією – учитель іноземної мови в початковій школі.

Крім того, особливо слід наголосити, що є не допустимим скорочення годин на вивчення таких дисциплін, як російська мова та методики навчання російської мови в початковій школі, оскільки це суперечить державним вимогам щодо підготовки майбутніх фахівців відповідно запиту сучасної початкової школи.

У сучасних умовах функціонування шкільної освіти особливої значущості

набуває *проблема розвивальної, культуротворчої школи, яка передбачає виховання відповідальної особистості, що здатна до самоосвіти й саморозвитку, вміє критично й творчо мислити, працювати з інформацією, прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни. Культуротворчий підхід до освіти в сучасних умовах розвитку початкової школи поки що не є об'єктом належної уваги дослідників і практиків. Збагатити знання педагогічної громади щодо цього дає вивчення та впровадження педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського. Так, звертаємо увагу на ідеї видатного педагога про те, що школа стає осередком культури тільки тоді, коли в ній панують культи Батьківщини, людини, матері й рідного слова. Отже, вельми важливим є розвиток культуротворчого аспекту, оскільки такий підхід дозволить педагогам спільно з батьками підготувати вихованців "до культури життєвого самовизначення" [350, с. 5].*

Проблема здоров'я дітей на сучасному етапі розвитку українського суспільства належить до першочергових. У законі "Про загальну середню освіту" (1999 р.) здоров'я учнів визначено як спеціальну мету шкільної освіти.

У "Концепції загальної середньої освіти" підкреслено, що оздоровча функція школи потребує комплексної реалізації. Так, у 4-річній початковій школі зменшено тривалість уроків у 1–2 класах, уведено новий інтегрований курс "Основи здоров'я", вивчаючи який, молодші школярі практично оволодівають знаннями, уміннями, навичками, досвідом правильної поведінки з основ здоров'я й безпеки життєдіяльності.

В організації навчально-виховного процесу в початковій школі все більше поширюється практика створення сприятливих для здоров'я умов під час уроків, перерв, позакласної роботи. Обов'язковою вимогою ефективного оновлення системи освіти з урахуванням здоров'язбережувального підходу стає усвідомлення педагогами того, що будь-який предмет є доцільним настільки, наскільки він корисний для виховання й розвитку дитини без шкоди для здоров'я. Інноваційні технології, які використовуються в початковій школі, мають проходити експертизу з метою відповідності їх віковим, фізіологічним і пізнавальним особливостям молодших школярів і спрямовуватися на розвиток всіх сфер здоров'я: фізичного, психічного й соціального.

Однак особливої уваги вимагає проблема підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями, які мають певні вади здоров'я. Сьогодні педагогічною наукою визнана доцільність навчання таких дітей у масовій загальноосвітній школі, держава проводить цілеспрямовану роботу щодо реалізації відповідних наукових ідей. Проте вища педагогічна освіта майже не реагує на такі інновації. З метою розв'язання зазначеної проблеми необхідно терміново педагогічним ВНЗ підсилити психологічну підготовку та поширити практику навчання за подвійною спеціальністю "Початкова освіта" та "Логопедія" або "Дефектологія".

Докорінного поліпшення потребує організація індивідуального навчання в початковій школі. Зазначену проблему науковці (Ю.З. Гільбух, С.П. Логачевська, С.Л. Коробко, Л.О. Кондратенко, В.О. Моляко та ін.) розглядають за двома напрямками: по-перше, для розвитку індивідуальних та творчих здібностей молодших школярів по-друге, з метою корекційно-розвивальної допомоги учням.

Проблема навчання обдарованих дітей у початковій школі на сьогодні є однією з найменш розроблених на методичному рівні. У вітчизняній науці ще недостатньо створено спеціальних методичних матеріалів для навчання здібних та

обдарованих учнів в умовах класно-урочної системи. Як правило, учителі практики зазначену проблему долають самотужки. Отже, на часі організація діяльності в цьому напрямку в межах науково-дослідної роботи майбутніх педагогів ще під час навчання в педагогічному ВНЗ.

Як і раніше, *проблема наступності з дошкільною освітою* залишається актуальною. На її значущості наголошують Л.В. Артемова, А.М. Богуш, Г.В. Білошиста, Н.В. Гавриш, О.Л. Кононко, Л.П. Кочина, З.П. Плохій, Т.І. Поніманська, О.Я. Савченко, К.Й. Щербакова та ін. Учені звертають увагу на відсутність на сучасному етапі обов'язкової дошкільної підготовки, що приводить до того, що здібності малят у дошкільному дитинстві належно не розвиваються. У свою чергу це породжує необхідність уже в процесі початкового навчання (особливо в першому класі) займатися цією проблемою набагато глибше, витрачаючи для цього час, відведений програмою на інші цілі. Етапи дошкільної й початкової освіти залишаються мало пов'язаними, тим більше, що лише 49 % дітей у країні відвідують дошкільні заклади, хоча останнім часом цей відсоток поступово збільшується.

Суттєвим недоліком є підхід, коли основну увагу керівники й вихователі дошкільних закладів надають навчанню дітей, а не організації їх активної та цікавої життєдіяльності, у якій навчальні заняття мають бути лише однією з можливих форм. Перевагу в дошкільлі слід надавати специфічним видам діяльності: ігровій, художній, дослідницькій, екскурсіям у природу тощо. Коли дитина потрапляє до школи, для неї різко змінюються не тільки місце перебування й режим навчання, а й освітнє середовище, що ускладнює її адаптацію [9, с. 3].

З метою розв'язання проблеми наступності дошкільної та початкової освіти психологами й педагогами напрацьовано чимало рекомендацій. Однак навчально-виховні комплекси залишаються недостатньо забезпеченими науковим супроводом проблеми наступності. Зокрема, бракує методичних матеріалів для роботи з дітьми 6–7,5 років: організації ігрової діяльності, способів змістового оцінювання, цілеспрямованого розвитку сенсорних умінь (чутливості, слуху, вправності рухів, гостроти зору), усного мовлення, уяви, саморегуляції поведінки тощо.

Значущість проблеми наступності з дошкільною освітою підсилюється в зв'язку з тим, що на державному рівні передбачена обов'язкова дошкільна освіта перед навчанням в початковій школі.

Не менш важливими є й питання наступності між початковою та середньою ланками шкільної освіти. Аналіз стану педагогічної практики свідчить, що складності такого переходу зумовлюються тим, що саме в цьому віці відбувається зміна провідної діяльності, у молодших підлітків з'являються нові доміанти розвитку: утвердження себе не через навчання, а спілкування, випробування в різних видах діяльності, збільшення можливостей для активізації пізнавальних інтересів. Крім того, у 5-му класі відбувається різка зміна режиму й ритму навчально-виховного процесу; учні цього віку важко звикають до багатопредметності, нових вимог учителів-предметників щодо ведення зошитів, щоденника, оцінювання знань, різкого зменшення часу спілкування з класоводом. Подолання організаційних труднощів ускладнюється й певною неузгодженістю змісту та термінології з деяких предметів (наприклад, української мови та математики), значним збільшенням обсягу домашніх завдань порівняно з

початковою школою.

Підготовка в педагогічному ВНЗ до розв'язання проблеми наступності та перспективності, як і інших вищезазначених можлива за умови посилення професійної спрямованості навчання студентів під час опрацювання дидактико-методичних дисциплін.

Особливої уваги потребують *проблеми діяльності початкової школи в складі сільських малокомплектних шкіл*. У дослідженнях учених (П.Д. Мельниченко, Н.І. Присяжнюк, В.В. Мелешко, О.Я. Савченко, Г.Ф. Суворова, Л.І. Титаренко, Г.Б. Тришневська та ін.) наголошується, що нестандартні умови функціонування сільських шкіл, відмінності їх структури, режимів навчання посилюють труднощі в роботі вчителів та потребують гнучкої методики організації навчальної й пізнавальної діяльності учнів. Так, для початкових малокомплектних шкіл характерні такі особливості: щорічна зміна умов роботи класу-комплекту в зв'язку зі значним коливанням кількості учнів, варіантів режимів роботи; непристосованість чинних підручників для роботи в класах-комплектах; необхідність щоденної підготовки вчителя до кількох уроків різного змісту; постійна робота педагога з різновіковим колективом.

Аналіз вищезазначених досліджень дає можливість стверджувати, що з метою підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах малокомплектної школи необхідно під час вивчення дидактико-методичних дисциплін звертати увагу на такі питання, які зумовлюють якість результатів навчання молодших школярів: 1) планування розкладу за системою скорочених за часом уроків, що дає змогу найважчі предмети викладати для кожного класу окремо; 2) проведення однотемних та інтегрованих уроків для всього класу-комплекту, що збагачує навчальне спілкування й співробітництво дітей; 3) комплексне використання різних навчальних засобів з метою досягнення більшої дієвості індивідуалізації навчально-виховного процесу; 4) систематичне формування в учнів прийомів самостійного учіння та самоорганізації; 5) застосування спеціальних засобів взаємозворотнього зв'язку між учителем і школярами.

Підсумовуючи сучасні тенденції розвитку початкової освіти, слід вказати на значні її досягнення, пов'язані з найсуттєвішими змінами в реформуванні цієї ланки. Як і на попередніх етапах, процеси модернізації, що відбуваються в умовах функціонування 4-річної початкової освіти, стимулюють подальший розвиток системи підготовки майбутніх фахівців. Відповідно до цих змін цілісність і багатомірність освітнього процесу, його відкритість передбачає постійний творчий пошук, що орієнтує діяльність педагога на досягнення школярами обов'язкових навчальних результатів, які зазначені в Державному стандарті початкової загальної освіти. Саме тому нашу увагу привертають дослідження, які висвітлюють проблему впровадження сучасних гуманістичних технологій, що можуть бути інтегровані в навчально-виховний процес в умовах класно-урочної системи. Водночас ми поділяємо думку вчених, які вважають, що розвиток початкової освіти має відбуватися еволюційним шляхом, а кожне нововведення повинно бути добре підготовлене, методологічно й педагогічно обґрунтоване, експериментально перевірене й усвідомлене та засвоєне майбутніми фахівцями ще на етапі навчання в педагогічному ВНЗ.

Отже, іншими словами, професійна підготовка педагогічних кадрів має

враховувати сучасні тенденції розвитку початкової освіти.

2.2. Тенденції розвитку сучасної початкової математичної освіти

Історичний аналіз розвитку шкільної освіти в Україні дозволяє стверджувати, що ставлення до математичної освіти в початковій школі було різним. Але за будь-яких часів математику визначають як провідний навчальний предмет з формування основ математичної культури молодших школярів.

Математична освіта багатофункціональна й орієнтує не лише на здійснення спеціалізованої діяльності з раціонального використання математичного апарату, але й відіграє важливу роль у культурному зростанні людини. Математична наука бере найактивнішу участь у формуванні таких соціальних цінностей особистості, як усвідомлення закономірностей існування навколишнього світу, об'єктивного характеру математичних понять, розуміння того, що дійсність багатша за описані наукою математичні абстракції. Отже, можливості математичної освіти далеко виходять за межі математичної науки. Люди, які в школі не навчилися мистецтву логічно доводити, не здатні відрізнити правильне міркування від хибного, не вміють відповідально діяти в ситуаціях вибору, ними легко маніпулювати. І тому низька математична культура в ХХІ ст. може стати серйозною перешкодою на шляху цивілізаційних змін. І навпаки, належна математична освіта підвищує шанси на самореалізацію особистості, сприяє розвитку прогресивних ідей.

Ретроспективний аналіз свідчить, що наукових досліджень, в яких безпосередньо розкриваються проблеми розвитку вітчизняної початкової математичної освіти, не так багато. Зокрема це праці М.О. Бантової, Г.В. Бельтюкової, Г.В. Белошистої, М.В. Богдановича, Н.Ф. Виноградової, Н.А. Глузман, Н.Б. Істоміної, М.І. Моро, Л.Г. Петерсон, С.О. Скворцової, С.Є. Царьової та ін., які пов'язані з висвітленням проблем організації навчання математики в початковій школі та спеціальні дослідження М.І. Бурди, Н.Я. Віленкіна, О.Н. Колмогорова, Н.А. Тарасенкової, О.І. Скафи, З.І. Слєпкань, О.А. Столяра, Л.П. Стойлової, Л.М. Фрідман, М.І. Шкіля, де розкриваються наукові засади математичної підготовки учнів середньої загальноосвітньої школи.

Застосування історичного підходу дає змогу довести, що вітчизняна початкова математична освіта має давні традиції та прогресивні тенденції. Урахування процесів реформування, які відбувалися в початковій школі, дозволили нам визначити такі чотири етапи розвитку початкової математичної освіти:

- становлення початкової математичної освіти в умовах переходу з чотирирічного на трирічний термін навчання молодших школярів (кінець 60-х – початок 70-х років ХХ ст.);
- удосконалення змісту початкового курсу математики на етапі підготовки до систематичного навчання дітей 6-річного віку (80-ті роки ХХ ст.);
- оновлення змісту, форм, методів та засобів навчання математики в початковій школі на основі принципів гуманізації, диференціації та деполітизації (90-ті роки ХХ ст.);
- сучасний розвиток методичної системи навчання математики в контексті стандартизації початкової освіти.

Охарактеризуємо основні тенденції розвитку початкової математичної

освіти протягом визначених етапів.

Становлення початкової математичної освіти в умовах переходу з чотирирічного на трирічний термін навчання молодших школярів (кінець 60-х – початок 70-х років XX ст.)

Вивчення наукової літератури та архівних джерел дозволяє стверджувати, що значну роль у становленні сучасної початкової математичної освіти відігравали процеси реформування шкільної галузі знань кінця 60-х – початку 70-х років XX ст.

З 1969 р. починає здійснюватися перехід початкової школи з чотирирічного на трирічний термін навчання. Саме в цей період відбувається перебудова математичної системи навчання, активно поширюються нові погляди вчених (О.Н. Колмогоров, Н.Я. Віленкін, М.І. Моро, А.С. Пчолко та ін.) щодо визначення теоретичних засад реформування шкільного курсу математики. Базовим для побудови початкового курсу математики стає теоретико-множинний підхід.

Створюються нові навчальні програми, в яких реалізовано перехід від традиційної концентричної побудови програм до лінійно-концентричного визначення змісту початкового курсу математики. Найважливішим було введення курсу математики в початковій школі замість курсу арифметики. Основною метою вивчення математики проголошено підвищення теоретичного рівня та розвивальної спрямованості навчання молодших школярів.

Уперше в історії початкової школи з'явився підручник під назвою "Математика", який був створений авторським колективом під керівництвом М.О. Бантової та М.І. Моро. Цей підручник упроваджувався в практику роботи в загальносоюзному масштабі. Надалі він дещо перероблявся, але тривалий час за ним навчалися молодші школярі на теренах усього Радянського Союзу.

Позитивною тенденцією цього періоду є зміни в початковій математичній освіті на основі психолого-педагогічних досліджень. Назвемо основні дидактичні теорії, які активно розроблялися. Це програмоване навчання (Н.Ф. Талізін), теорія поетапного формування розумових дій (Н.Ф. Талізін, П.Я. Гальперін), теорія проблемного навчання (І.Я. Лернер, А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов), теорія розвивального навчання (Л.В. Занков, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов), теорія оптимізації навчально-виховного процесу (Ю.К. Бабанський) та ін. Ці теорії безпосередньо впливали на розвиток початкової математичної освіти.

Проблеми розвитку початкової математичної освіти розглядаються вченими (М.О. Бантова, Г.В. Бельтюкова, Н.Я. Віленкін, І.З. Василенко, М.І. Моро, О.А. Столяр, Г.С. Костюк, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Н.О. Менчинська та ін.) як на методичному, так і психологічному рівні наукового пошуку.

Для етапу становлення початкової математичної освіти особливу роль відіграли дослідження теорії розвиваючого навчання. Так, Л.В. Занков розробив принципово нову систему початкової освіти. Учений стверджував, що для ефективного розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів мають реалізуватися п'ять основних принципів навчання: високий рівень труднощів; ведуча роль теоретичних знань; просування вперед швидким темпом; свідома участь школярів у навчальному процесі; систематична робота над розвитком усіх учнів. На методичному рівні ідея розвиваючого навчання реалізована в підручниках математики І.І. Аргинської, Н.Б. Істоміної та ін.

Теоретичне (а не традиційне емпіричне) знання та мислення, а також навчальну діяльність поставили на чільне місце автори іншої теорії розвиваючого

навчання – Д.Б. Ельконін і В.В. Давидов. Вони вважали найважливішим зміну позиції учня в процесі навчання. На відміну від традиційного навчання, де учень є об'єктом педагогічних впливів учителя, в розвиваючому навчанні створюються умови, за яких він стає суб'єктом педагогічного процесу. На методичному рівні психологічна теорія Д.Б. Ельконіна та В.В. Давидова передбачала побудову початкового курсу математики за схемою "величина – число". Проте впровадження в масову практику початкової школи нового методичного підходу викликало ряд протиріч, які обумовлювалися, в першу чергу, недостатньою розробкою проблеми наступності курсів математики початкової та середньої школи.

Українські науковці в 70-х роках ХХ ст. також почали експериментальні дослідження. Зокрема, відділ початкового навчання НДІ педагогіки, очолюваний М.В. Богдановичем, здійснив низку наукових експедицій у різні регіони України з метою комплексного вивчення рівня сформованості знань, умінь і навичок молодших школярів з математики в умовах переходу на новий зміст освіти в трирічній початковій школі.

У 1966 і 1971 роках виходить праця І.З. Василенка "Методика викладання математики в початкових класах". Автор особливого значення надає підвищенню теоретичного рівня початкового курсу математики: в основу формування математичних знань покладено поняття множини; через увесь посібник проходить ідея розкриття функціональної залежності, взаємозв'язку між прямими та оберненими діями, між компонентами та результатами дій. У посібнику обґрунтовано й розроблено методику введення елементів алгебри як дійового засобу раннього узагальнення математичних знань. Змістовно висвітлюється методика навчання учнів розв'язувати задачі. Докладно розроблено питання про схематичне зображення задач, про методику їх складання, про роль і місце обернених задач.

Цю книгу можна вважати першим українським навчальним посібником для студентів, де створена методична система навчання математики в трирічній початковій школі.

Таким чином, узагальнення основних тенденцій етапу становлення початкової математичної освіти дозволяє стверджувати, що розвиток педагогічної та психологічної науки значно випереджав масову шкільну практику, де особливе значення, як і в попередні роки, надавалось формуванню міцних обчислювальних умінь і навичок молодших школярів. У процесі навчання математики в початковій школі спостерігалось суттєве перевантаження молодших школярів. Ідея розвиваючого навчання в практиці залишалась недостатньо реалізованою.

Удосконалення змісту початкового курсу математики на етапі підготовки до систематичного навчання дітей 6-річного віку (80-ті роки ХХ ст.)

У 80-ті роки ХХ ст. відбувається безпосереднє удосконалення навчальних програм для трирічної школи та створення нових для чотирирічної. Фундаментом початкового курсу математики є вивчення чисел, куди належать лічба, нумерація та 4 арифметичні дії над цілими невід'ємними числами, початкові знання властивостей натурального ряду чисел і нуля; невеликий обсяг знань про дробі. Вивчення чисел супроводжується розв'язанням різноманітних за фабулою сюжетних задач. Школярі дістають уявлення про основні одиниці вимірювання величин, вчать переходити від одних одиниць до інших відповідно до умови

задачі.

Алгебраїчна пропедевтика передбачає ознайомлення з поняттям "рівняння та нерівності". Учні розробляють рівняння на одну операцію й розв'язують їх на основі правил знаходження невідомого компонента. Поняття буквеного виразу та рівняння застосовуються при розв'язанні задач.

З ідеєю функціональної залежності молодші школярі стикаються при розгляді величин з прямопропорційною й оберненопропорційною залежністю.

Головними геометричними об'єктами, з якими учні ознайомлюються в початковому курсі, є: відрізок, трикутник, чотирикутник, коло (на площині), а також призма, піраміда, циліндр, конус, куля (у просторі). Діти вчаться розпізнавати геометричні фігури. Значна увага надається їх побудові.

У зазначений період українські методисти М.В. Богданович, Л.П. Кочина та М.М. Левшин вперше створили підручники з математики для учнів чотирирічної початкової школи. У їх методичному апараті передбачалося збільшення питомої ваги завдань, що розвивають мислення, формують в учнів пізнавальну активність і самостійність, а також позитивне ставлення до навчання.

У подальших виданнях підручники з математики зазнавали змін. Це пояснюється, як паралельним функціонуванням трирічної та чотирирічної початкових шкіл, так і різними науковими поглядами авторів на вивчення основних питань початкового курсу математики.

Для посилення розвивального впливу математичного змісту початкової освіти М.В. Богданович започаткував у середині 80-х років ХХ ст. серію навчальних посібників для самостійної позакласної роботи молодших школярів: "Математична веселка", "Математичні віночки", "Математичні джерельця". Їх зміст передбачав систему задач, вправ, запитань, які захоплювали учнів незвичайним сюжетом і цікавими малюнками. Це сприяло оволодінню дітьми вміннями порівнювати, узагальнювати, комбінувати, прогнозувати, тобто удосконалювати загальнонавчальні вміння й навички.

У цей період масовим тиражем для кожного класу видавалися зошити з друкованою основою, диференційовані завдання з математики, альбоми (таблиці) завдань з математики, поурочні розробки, збірники цікавих задач, посібники та статті з питань удосконалення навчально-виховної роботи. Серед авторів, які активно досліджували різні аспекти розвитку початкової математичної освіти назовемо таких, як М.В. Богданович, Л.П. Кочина, Б.Г. Друзь, С.Я. Дятлова, Д.В. Клименченко, Я.А. Король, Н.Д. Карапузова, М.М. Левшин, Г.П. Лищенко, Г.І. Мартинова, Ю.К. Набочук, О.Д. Нікуліна, Л.А. Сухіна, Г.І. Титова, Т. Фадєєва та ін. Значний вплив на удосконалення змісту, форм, методів та засобів навчання математики в початковій школі мала теорія розвитку пізнавальної активності та самостійності молодших школярів, яку було розроблено на дидактичному рівні українською вченою О. Савченко.

Узагальнюючи основні тенденції етапу вдосконалення початкової математичної освіти, слід зазначити, що цей період був сповнений протиріч. З одного боку, перехід початкової школи на чотирирічний термін навчання сприяв подоланню характерного для трирічної школи перевантаження й ускладнення матеріалу; особливого значення набувало посилення розвивальної спрямованості під час навчання математики; з'явилися перші підручники українських авторів, де знаходять відображення ідеї формування в молодших школярів повноцінної

навчальної діяльності, зокрема загальнонавчальних умінь і навичок, прийомів мислення, мотивації учіння, розвитку творчих здібностей. З іншого боку, розвиток початкової математичної освіти був під впливом ідеологічного компонента в навчальному процесі, відбувалася повна централізація та денаціоналізація освіти, про що свідчить той факт, що підготовка майбутніх учителів здійснювалася за підручником "Методика преподавания математики в начальных классах", яку створили російські науковці М.О. Бантова та Г.В. Бельтюкова, хоча все більше учнів початкових класів у різних регіонах України навчалися за підручниками М.В. Богдановича та Л.П. Кочиної.

Оновлення змісту, форм, методів та засобів організації навчання математики в початковій школі на основі принципів гуманізації, диференціації та деполітизації (90-ті роки XX ст.)

Реалізація ідей особистісно-зорієнтованого навчання, розвиток інноваційного руху, деполітизація та відкритість освіти актуалізують проблему розроблення нових методологічних засад початкової математичної освіти. Початковий курс математики розглядається в цей період як базовий для вивчення математики в середній школі, а здобуті математичні знання мають бути потрібними для орієнтування в повсякденному житті та при вивченні інших дисциплін. Процеси оновлення в початковій школі пов'язуються з вихованням гуманістичних якостей особистості, нагромадженням досвіду пошукової діяльності, розвитком пізнавальної самостійності, формуванням загальнонавчальних умінь і навичок. Разом з тим особливого значення надається оволодінню обчислювальними вміннями й навичками.

Створена на початку 90-х років концепція курсу математики для 1–4 класів включає три взаємопов'язані частини: завдання математичної підготовки та зміст початкового курсу, характеристика рівня засвоєння програмового матеріалу, визначення комплексу посібників для забезпечення навчального процесу.

Вперше зазначалося, що навчання математики в початковій школі проводиться за єдиною програмою й однаковими підручниками для всіх учнів, але зміст курсу може бути викладений і засвоєний на різних ступенях складності. Першим (нижчим) є рівень обов'язкової математичної підготовки, якого мають досягти всі учні. Школярам, у яких є нахил та інтерес до вивчення математики, створюються умови для досягнення більш високих результатів. З цією метою матеріал чинного курсу математики доповнюється системою змістовно-логічних ігор, нестандартних завдань розвивального характеру, арифметичними й логічними задачами більш високого ступеня складності.

Особливого значення надавалось впровадженню ідей диференційованого навчання молодших школярів. Зокрема зазначалося, що поряд з індивідуальною (самостійною) та фронтальною (колективною) роботою учнів на уроках математики слід якнайширше запроваджувати групову форму роботи в різних її модифікаціях. Проблему впровадження диференційованого навчання на рівні початкової школи активно розробляють у спеціальних наукових дослідженнях О.Я. Савченко, С.П. Логачевська, Л.В. Коваль та ін.

В основу перебудови навчального процесу були покладені такі ідеї:

- 1) створення ситуацій, коли обсяг і рівень викладання перевищує обсяг і рівень обов'язкових вимог;
- 2) націленість навчання на кінцевий результат, співвіднесений з метою

вивчення математики;

3) орієнтація на розв'язання задач як провідний вид діяльності учнів при вивченні математики;

4) забезпечення в ході викладання предмета позитивного емоційного ставлення учнів до цієї галузі знань, формування особистісних мотивів її вивчення.

Позитивною тенденцією цього періоду було те, що українські науковці (М.В. Богданович і Л.П. Кочина) створили комплекс підручників та посібників з математики для учнів початкової школи з метою забезпечення ефективної організації навчально-виховного процесу. Назвемо найбільш фундаментальні праці. Це зокрема навчально-методичні посібники М.В. Богдановича, М.В. Козак, Я.А. Короля "Методика викладання математики в початкових класах" (1998 р.); М.В. Богдановича "Урок математики в початковій школі" (1990 р.); М.В. Богдановича "Методика розв'язування задач у початковій школі" (1990 р.); М.В. Богдановича "Методика вивчення нумерації арифметичних дій у початковій школі" (1991 р.). Аналіз праць свідчить, що найбільш значущими для розвитку початкової математичної освіти в 90-х роках ХХ ст. були наукові напрацювання українських учених-методистів М.В. Богдановича та Л.П. Кочиної.

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що основні зміни в цей період були пов'язані з процесами оновлення форм, методів та засобів організації навчально-виховного процесу в початковій школі. Що ж стосується змісту програм з математики для учнів початкової школи, то він, в основному, обмежується переліком тем, предметних знань і умінь, які повинні засвоювати учні. Набуття компетентностей як результат навчання не було закладено в програму з математики, а отже, процес навчання молодших школярів при загальному оновленні підходів до його організації недостатньо наповнювався практичним змістом.

Сучасний розвиток методичної системи навчання математики в контексті стандартизації початкової освіти

Серед основних пріоритетів модернізації розвитку початкової математичної освіти на сучасному етапі виступає необхідність підвищення її якості. Як перспективний шлях реалізації цього процесу науковці називають упровадження компетентнісного підходу, який наповнює традиційне навчання особистісно-зорієнтованим, практично спрямованим, гуманістичним змістом.

Ідея компетентнісного підходу дає відповідь на питання, який результат освіти необхідний особистості та затребуваний сучасним суспільством. Формування компетентності учня є актуальною проблемою й розглядається як вихід із проблемної ситуації, що виникла через протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом. Йдеться про компетентність як про нову одиницю виміру освіченості, при цьому увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума завчених знань, умінь і навичок, а здатність учня діяти в різноманітних проблемних ситуаціях.

Перші спроби реалізації компетентнісного підходу закладено в концепції розвитку 12-річної школи та в Державному стандарті початкової загальної освіти, який уперше вступив в дію в 2001 р. як основний механізм оновлення змісту та контролю за якістю його засвоєння.

З 2001-2002 н. р. починає функціонувати чотирирічна початкова школа в

складі 12-річної. Незважаючи на те, що прийнято рішення про впровадження 11-річного терміну загальної середньої освіти, початкова математична освіта продовжує розвиватися за тими параметрами, які були вже опрацьовані в процесі руху до 12-річної школи. Підтвердженням цього, на нашу думку, виступає детально розроблена нова методична система навчання математики в чотирирічній початковій школі (автори Л.П. Кочина та Н.П. Листопад), яка знайшла відображення в програмах, підручниках для молодших школярів і в серії навчально-методичних посібників для вчителів та студентів "Навчання і виховання в першому, другому, третьому та четвертому класах".

Компетентнісний підхід до відбору й структурування змісту освіти, визначення вимог до його засвоєння було також використано в процесі доопрацювання (2005 р.) та у новій редакції Державного стандарту початкової загальної освіти (2010 р.).

З урахуванням зазначених змін у 2005 році було вперше розроблено навчальну програму з математики для учнів початкової школи, яка передбачала цілеспрямоване формування міжпредметних і власне предметних компетенцій молодших школярів. З цією метою в програмах (М.В. Богданович, Л.П. Кочина, Н.П. Листопад, В.С. Шпакова) розмежовано тематичний зміст та вимоги до навчальних досягнень учнів, тобто зроблені перші спроби реалізації компетентнісного підходу

Створення нової базової навчальної програми (автори програми: С.О. Скворцова, О.В. Онопрієнко, Н.П. Листопад), яке розпочалося після прийняття Державного стандарту початкової загальної освіти (2010 р.) також орієнтоване на формування предметних і міжпредметних компетентностей молодших школярів. Важливо, що в описі рівнів знань подано чітке визначення руху учнів по сходинках оволодіння навчальним матеріалом: що учень має називати, розрізняти, які наводити приклади, застосовувати знання за допомогою вчителя, самостійно тощо.

З 2001 р. в початковій школі учні навчаються за новими підручниками з математики: один варіант – автори Л.П. Кочина і Н.П. Листопад, другий варіант – автор М.В. Богданович. Варіативні підручники – це вимога сучасного стану розвитку початкової математичної освіти, який зараз активно триває. Науковці й практики створюють підручники з математики для молодших школярів нового покоління, які вже почали апробацію в різних регіонах України.

Аналіз наукових здобутків з актуальних проблем розвитку початкової математичної освіти свідчить, що найбільш значущими на сучасному етапі є наукові напрацювання С.О. Скворцової; Н.А. Глузман, О.П. Корчевської, О.А. Комар, Л.В. Коваль, О.М. Митника, О.В. Онопрієнко та ін. У працях науковців висвітлюються різні аспекти методики навчання молодших школярів розв'язування сюжетних задач, особливості реалізації компетентнісного підходу, упровадження сучасних навчальних технологій, проблеми розвитку логічного мислення в початковій школі тощо.

Розпочинаючи з 1996 року, через кожні два роки проходить всеукраїнський конкурс "Учитель року" в номінації вчитель початкових класів. На різних етапах (районному, міському, обласному, республіканському) у конкурсі взяли участь сотні вчителів, які поділилися своїм досвідом, авторськими технологіями, оригінальними методичними знахідками, що, безперечно, має позитивний вплив

на розвиток сучасної початкової математичної освіти.

Нове тисячоліття вимагає визначення концептуальних довгострокових стратегій щодо подальшого вдосконалення та розвитку методичної системи навчання математики в початковій школі. В Україні зараз активно відбувається процес становлення та запровадження державних стандартів освіти, основне призначення яких націлювати, стимулювати, розкривати перспективу, пропагувати багатоманіття. Запровадження стандарту позначається поняттям "стандартизація". Стандартизація освіти – це встановлення єдиних вимог до освітньої діяльності. Поняття стандартів освіти перебуває в тісному зв'язку з такими категоріями, як "якість освіти", "ефективність навчальної діяльності", "моніторинг якості освіти", що підкреслює стратегічне значення удосконалення системи контролю й оцінки якості початкової математичної освіти.

Запровадження стандартів пов'язується із загальноєвропейським вектором розвитку української науки та практики. Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації, які відбуваються в освіті. Зокрема методична система навчання математики в початковій школі постійно оновлюється, враховуючи світові тенденції та інновації.

Підсумовуючи сучасні тенденції розвитку початкової математичної освіти в Україні, слід вказати на значні її досягнення, пов'язані з найсуттєвішими змінами в реформуванні шкільної галузі. Окрім того, вважаємо за необхідне наголосити, що осмислити й об'єктивно оцінити сучасні координати змін та перспективи функціонування методичної системи навчання математики в початковій школі можна лише в контексті історичного виміру. Отже, надзвичайно важливим є узагальнення наукових здобутків, для того щоб у подальшому не втратити того позитивного, що було досягнуто в методичній науці.

2.3. Стан професійної підготовки студентів і молодих учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі

Створення моделі експериментального навчання в педагогічних ВНЗ України потребує з'ясування реального стану професійної підготовки студентів і молодих учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі.

Напрочатку XXI ст. відбувається активна розробка державних стандартів вищої педагогічної освіти, зокрема Галузевого стандарту підготовки фахівців початкового навчання, який вимагає відповідного змістового наповнення. З огляду на це перебудова вищої школи здійснюється в напрямку забезпечення підготовки майбутнього спеціаліста до професійної творчої діяльності шляхом активізації та підвищення якості вузівського навчання на базі розширення керованої академічної свободи, яка ґрунтується не стільки на простому засвоєнні поданої викладачем інформації, скільки на самостійному пошуковій варіанту програми власного саморозвитку [91, с.7].

Крім того, перед педагогічною освітою стоять завдання, пов'язані з формуванням у студентів основ професійної компетентності, умінь самостійно визначати індивідуальну траєкторію навчання, оперативно приймати рішення, здійснювати рефлексивну діяльність, працювати в умовах варіативної організації навчально-виховного процесу в початковій школі на основі застосування

технологій предметного та загальнонавчального значення.

У процесі дослідження з метою виявлення стану підготовки студентів та молодих учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі використовувалися методи індивідуальних бесід, анкетування та спостережень за їх діяльністю.

У ході констатувального зрізу проведено анкетування студентів третього та п'ятого курсів стаціонарної й заочної форм навчання. Поясненням вибору є те, що третьокурсники вже мали деякі уявлення про особливості впровадження технологічного підходу в початковій освіті, оскільки засвоїли такі дисципліни, як "Вступ до спеціальності", "Загальні основи педагогіки", "Дидактика", "Педагогічні технології" та починали опановувати фахові методики початкового навчання. П'ятикурсники практично завершували термін навчання у ВНЗ, і тому їхні відповіді свідчили про реальний стан підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі.

Для забезпечення вірогідності дослідження до експерименту була залучена значна кількість респондентів з різних регіонів України. Зокрема, в опитуванні взяли участь студенти Бердянського державного педагогічного університету, Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Херсонського державного університету. Крім того, до діагностичної роботи було задіяно й учителів початкової школи, що мають досвід роботи від одного до трьох років, працюють у загальноосвітніх навчальних закладах Запорізької, Дніпропетровської, Донецької областей та мають освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр", але заочно здобувають вищий фаховий рівень у Бердянському державному педагогічному університеті; викладачів дидактико-методичних дисциплін з різних педагогічних ВНЗ України. Загальна кількість учасників на етапі констатувального зрізу становила 950 осіб.

Необхідність варіативності респондентської групи пояснюється конкретними завданнями дослідження:

- проаналізувати особливості переходу на ступеневу систему освіти на основі впровадження Галузевого стандарту вищої освіти для підготовки фахівців початкового навчання, де безпосередньо розкривається перелік і зміст нормативних дисциплін, що забезпечують підготовку майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі;
- виявити стан підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій у діючій системі вищої освіти від початку вивчення дисциплін дидактико-методичного циклу до завершення курсу навчання в педагогічному ВНЗ;
- встановити зв'язок між станом підготовки майбутніх фахівців до застосування загальнонавчальних технологій у педагогічних ВНЗ і вміннями молодих учителів початкової школи застосовувати їх у практичній діяльності;
- проаналізувати навчальні плани й типові програми дидактико-методичних дисциплін, наявну наукову та навчально-методичну літературу, що впливає на характер технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи;
- зафіксувати наявний стан підготовки майбутніх фахівців та молодих учителів упроваджувати загальнонавчальні технології в практику початкової

школи як важливу передумову проведення формувального експерименту.

Виконання першого та другого завдання констатувального етапу дослідження переконує в тому, що фахова підготовка майбутнього вчителя значною мірою визначається освітньо-кваліфікаційною програмою Галузевого стандарту вищої освіти, де розкривається зміст нормативних навчальних курсів. Так, у професійному становленні майбутнього вчителя початкової школи в умовах переходу на ступеневу систему педагогічної освіти особливу роль відіграють предмети дидактико-методичного циклу, до яких відносяться "Вступ до спеціальності", "Загальні основи педагогіки", "Дидактика" та фахові методики початкового навчання. Від якості засвоєння цих дисциплін, як правило, залежить загальнопрофесійний рівень підготовки педагогів та ставлення до своєї професії. У зв'язку з цим значним досягненням сучасного етапу розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є введення до освітньо-професійної програми Галузевого стандарту вищої освіти на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" нової навчальної дисципліни "Педагогічні технології", включення окремих питань до курсу "Дидактика", а також упровадження нових курсів на освітньо-кваліфікаційному рівні "спеціаліст", що готують студентів до педагогічної діяльності на основі застосування технологій загальнонавчального та предметного значення.

Таким чином, розробники Галузевого стандарту вищої освіти відстоювали думку про те, що додаткові технологічні курси на освітньо-кваліфікаційному рівні "спеціаліст" будуть поглиблювати знання студентів з дидактико-методичних дисциплін та дозволяти здійснювати професійне навчання, орієнтуючись на запит початкової школи [54].

Запропонований підхід на початку ХХІ ст. (2002-2004 рр.) активно підтримували вищі педагогічні навчальні заклади. Одними з перших почали впроваджувати цю ідею Інститут педагогіки і психології Київського національного університету імені М.П. Драгоманова, Бердянський державний педагогічний університет, Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Херсонський державний університет, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Глухівський державний педагогічний університет про що свідчить аналіз навчальних планів і програм вищезазначених вищих педагогічних закладів України.

Однак на той час ситуація в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи була занадто суперечливою. Оскільки Галузевого стандарту вищої освіти за спеціальністю 7.010102 "Початкове навчання" для освітньо-кваліфікаційного рівня "спеціаліст" фактично не було, то не всі педагогічні ВНЗ України включали до навчальних планів технологічні навчальні курси. Крім того, існувала неузгодженість у назвах цих дисциплін, у кількості годин на їх вивчення.

Слід зазначити, що з часом стан підготовки студентів до впровадження технологій предметного та загально навчального зачення в початковій школі значно змінився. Так, розробники Галузевого стандарту вищої освіти (керівник робочої групи В.І. Бондар) докладали до розв'язання цієї проблеми чимало зусиль,

вони спеціально проводили щорічні семінари, де розкривали основні ідеї оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах технологічного підходу. Зокрема особливій уваги приділялося підготовці викладачів педагогічних ВНЗ до реалізації кредитно-модульної системи навчання.

Крім того, провідні вчені ряду педагогічних ВНЗ України (Інститут педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського та ін.) були ініціаторами проведення Всеукраїнських науково-практичних конференцій з проблеми модернізації вищої ступеневі педагогічної освіти. Пріоритетною в обговоренні була ідея підготовки студентів до застосування інноваційних технологій навчання в початковій школі.

Аналіз стану підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у діючій професійній освіті від початку вивчення дисциплін дидактико-методичного циклу до завершення курсу навчання в педагогічному ВНЗ та встановлення зв'язку між підготовкою студентів і вміннями молодих учителів-практиків щодо організації технологічного навчання в початковій школі передбачав:

- з'ясування динаміки мотиваційно-ціннісної орієнтації студентів протягом їх навчання в педагогічному ВНЗ та молодих учителів в залежності від досвіду практичної діяльності в початковій школі;
- визначення рівня знань та вмінь студентів та молодих учителів впроваджувати загальнонавчальні технології в реальному процесі навчання та їх можливостей здійснювати самоаналіз такої діяльності.

Відповіді студентів третього та п'ятого курсів показали зростання рівня їх мотиваційної установки щодо застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі від початку вивчення циклу дидактико-методичних дисциплін до завершення курсу навчання в педагогічному ВНЗ. Такі висновки можна підтвердити даними кастатувального зрізу, який засвідчив, що 15 % третьокурників та 39 % п'ятикурників відзначили інтерес до впровадження загальнонавчальних технологій. Майбутні фахівці пояснюють підвищення свого інтересу та бажання до подібної діяльності зростанням обсягу інформації про особливості застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі, з якою вони мали можливість знайомитися в процесі спілкування з викладачами ВНЗ, з учителями під час педагогічної практики та на основі самостійного опрацювання навчально-методичної літератури.

Аналізуючи відповіді молодих учителів, можна зробити висновок, що мотиви їх професійної діяльності зовсім інші та пов'язуються з бажанням удосконалювати практичні вміння щодо впровадження загальнонавчальних технологій з метою підвищення результативності навчання молодших школярів. Дані анкетування педагогів зі стажем роботи від одного до трьох років засвідчили розбіжності щодо мотиваційної установки. Так, якщо тільки 35 % учителів зі стажем роботи до одного року відчували інтерес до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі, то вже серед молодих педагогів, які працювали від трьох до п'яти років, цей показник становив 68 %.

З метою з'ясування рівня знань і вмінь респондентам були запропоновані

такі питання:

- 1) Що таке загальнонавчальна технологія?
- 2) Що ви знаєте про загальнонавчальні технології, які доцільно використовувати в початковій школі?
- 3) Які з них доводилось безпосередньо впроваджувати під час педагогічної практики?
- 4) Чи доводилось вам аналізувати свою діяльність щодо застосування тієї чи іншої загальнонавчальної технології?

На основі аналізу відповідей студентів та молодих учителів нами були зроблені висновки про знання суті загальнонавчальних технологій та вміння їх правильно застосовувати в початковій школі, а також здатність здійснювати рефлексію педагогічної діяльності. Так, лише 5 % студентів третього курсу намагались пояснити значення поняття "загальнонавчальна технологія". На питання про самостійне їх застосування в початковій школі та можливість здійснювати рефлексію такої діяльності ця група респондентів не змогла відповісти.

Аналіз відповідей студентів п'ятого курсу засвідчив значно вищі результати. Так, на констатувальному етапі 25 % майбутніх фахівців позитивно оцінювали свої знання про суті загальнонавчальних технологій та 20 % з них – практичні вміння щодо їх застосування. Відповіді цієї групи респондентів на питання "Чи доводилося вам аналізувати свою діяльність щодо впровадження тієї чи іншої загальнонавчальної технології?" у процентному відношенні збіглися з оцінкою умінь, тобто 20 % студентів намагались здійснювати рефлексію педагогічної діяльності, однак звертаючись за допомогою до вчителів-практиків та методистів.

Слід відзначити різне ставлення студентів до застосування загальнонавчальних технологій на початку та наприкінці проходження педагогічної практики. Після завершення педагогічної практики майбутні фахівці більш впевнено оцінювали свої знання та вміння щодо організації технологічного навчання в початковій школі, а також починали усвідомлювати значущість і необхідність рефлексивної діяльності.

Дані, які ми отримали під час анкетування молодих учителів зі стажем роботи до одного року на етапі констатувального зрізу, дозволять стверджувати, що розуміння значення поняття "загальнонавчальна технологія", а також знання та вміння щодо їх практичного впровадження в початковій школі майже збігаються з тими результатами, які виявили студенти п'ятого курсу. Однак, з досвідом роботи цей показник підвищується як кількісно, так і якісно. Наприклад, 30 % учителів, які працюють до п'яти років у початковій школі, не тільки намагались пояснити значення поняття "загальнонавчальна технологія", а й називали найбільш частотними у використанні технології розвивального навчання (Л.В. Занков та Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов), диференційованого та індивідуального навчання (С.П. Логачевська), випереджального навчання (С.М. Лисенкова), укрупнення дидактичних одиниць засвоєння знань (П.М. Ерднієв, Б.М. Ерднієв).

Разом з тим, констатувальний зріз, який ми проводили у 2002 р., дозволив зробити висновок, що в масовій практиці початкової школи інноваційні технології молодими вчителями все ж таки застосовувалися обмежено. Серед причин можна назвати:

- нерозуміння особливостей використання тих чи інших технологій у навчальному процесі початкової школи, оскільки в психолого-педагогічній

літературі, як правило, вони подавалися в теоретико-методологічному плані;

- існування психологічного бар'єру у вчителів до самостійного процесу оволодіння сучасними технологіями навчання;

- поверхове ознайомлення учителів з сучасними технологіями, зокрема з їх інваріантними ознаками на етапі професійного навчання;

- недостатні вміння молодих учителів планувати та моделювати технологічний процес навчання та слабка здатність здійснювати рефлексію педагогічної діяльності;

- упровадження сучасних технологій потребує від учителя, особливо на рівні моделювання, додаткового часу на підготовку, проте адміністрація загальноосвітніх навчальних закладів не завжди сприяє створенню умов для саморозвитку, самовдосконалення, самоствердження кожного фахівця та не підтримує належним чином наукові пошуки молодих учителів.

Наступним завданням констатувального зрізу було проаналізувати навчальні плани й типові програми дидактико-методичних дисциплін, наявну наукову та навчально-методичну літературу, що впливає на характер ефективної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій.

На основі вивчення досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців розкриємо, як відбувалося впровадження нового навчального курсу "Педагогічні технології" та ряду нормативних технологічних курсів у масову практику професійної підготовки. З цією метою нами було проаналізовано близько двадцяти навчальних планів і програм різних педагогічних ВНЗ України та констатовано:

- не всі педагогічні ВНЗ своєчасно ввели до навчальних планів новий курс "Педагогічні технології", який визначено в освітньо-професійній програмі як нормативний;

- кількість годин, відведена на вивчення навчального курсу "Педагогічні технології" в освітньо-професійній програмі, не завжди збігалася з навчальними планами педагогічних ВНЗ;

- відбувалося скорочення аудиторних годин, при цьому не надавалося належної уваги самостійній роботі з курсу;

- відсутність типових програм, затверджених Міністерством освіти і науки, призвела до того, що кожний викладач, читаючи зазначений курс без належного науково-теоретичного обґрунтування, суб'єктивно виокремлює сукупність педагогічних технологій для засвоєння їх майбутніми вчителями початкової школи в процесі професійної підготовки.

Наприклад, порівнюючи навчальні програми курсу "Педагогічні технології" двох ВНЗ (Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка та Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського), ми спостерігали зовсім різні педагогічні технології, які пропонувалися студентам для засвоєння. Підтверджуючи такий висновок, наведемо перелік основних тем з програми курсу "Педагогічні технології" в Миколаївському державному університету імені В.О. Сухомлинського, який вивчали майбутні вчителі початкової школи на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр": "Особливості Вальдорфської педагогіки", "Ідеї школи М. Монтесорі",

"Технологія розвивального навчання", "Технологія організації групової навчальної діяльності", "Технологія адаптивної школи", "Теорія розв'язання винахідливих задач" [305]. Водночас студенти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, які навчалися на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" за спеціальністю "Початкове навчання", під час опанування того ж навчального курсу знайомилися з іншими педагогічними технологіями. Серед основних тем слід назвати такі: "Технологія особистісно орієнтованого навчання", "Технологія проблемного навчання", "Технологія розвитку критичного мислення", "Технологія диференційованого навчання", "Технологія організації навчального співробітництва" [293].

Критичний аналіз наявної наукової та дидактико-методичної літератури дозволяє констатувати, що підручників і посібників з педагогічних і навчальних технологій обмаль. Опитування викладачів ВНЗ у 2002 р. засвідчувало, що 70 % з них, як правило, рекомендували студентам для самостійного опрацювання російську наукову літературу (В.П. Беспалько, М.В. Кларін, В.М. Монахов, Т.С. Назарова, Г.К. Селевко, М.А. Чошанов та ін.), у якій загалом розкривалися теоретико-методологічні аспекти технологічного процесу навчання.

Однак ситуація в цьому напрямі у вітчизняній освіті поступово змінювалась на краще. Отримані дані в процесі дослідження кардинально змінювалися. Наприклад, у 2006 р. – 62 %, а в 2008 р. – 93% викладачів дидактико-методичних дисциплін педагогічних ВНЗ уже орієнтувалися на навчальну літературу, яка створювалась українськими науковцями, не тільки теоретико-методологічного характеру, а й таку, де висвітлювалися практичні рекомендації щодо впровадження сучасних технологій навчання.

Цей факт пояснюється тим, що вітчизняні вчені, представники академічної науки (А.М. Алексюк, В.І. Бондар, С.П. Бондар, П.М. Воловик, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисосєва, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін.) та викладачі з різних педагогічних ВНЗ України (К.О. Баханов, М.В. Гриньова, В.І. Євдокимов, В.Ф. Землянська, О.А. Комар, Л.В. Коваль, О.М. Пехота, Л.Є. Петухова, І.Ф. Прокопенко та ін.) активно підключилися до розробки проблем технологізації навчання як у шкільній, так і професійній освіті.

Істотні напрацювання щодо впровадження технологічного підходу як у шкільній, так і в педагогічній освіті належать науковцям, які створили низку монографій, підручників, навчальних посібників для вчителів, студентів та магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів. Так, у навчально-методичному посібнику "Освітні технології" [277] висвітлено сучасні підходи до організації педагогічного процесу на основі впровадження технологічного підходу. Автори рекомендують студентам для ознайомлення:

- загальновизнані особистісно орієнтовані освітні технології, що широко використовуються (ідеї вальдорфської педагогіки, розвивальне навчання, організація роботи школяра в малих групах);
- технології, що активно розвиваються на сучасному етапі (навчання як дослідження, навчальне проектування);
- малознайомі масовому вчителю технології (створення ситуації успіху, технології розвитку творчої діяльності учнів).

Зміст розділів навчально-методичного посібника дає змогу читачу ознайомитися з сучасними різноплановими поглядами на розуміння таких понять,

як "технологічний підхід в освіті", "педагогічна технологія", "освітня технологія", "персоніфіковані технології", "особистісно орієнтовані технології", "освітні технології, що відповідають розвивальній школі" тощо.

Посібник орієнтований не тільки на теоретичну підготовку майбутнього вчителя, а й на розвиток його особистості, формування теоретичної та практичної готовності до реалізації технологічного навчання в шкільній освіті. У 2006 р. на кафедрі освітніх технологій Миколаївського державного університету, крім друкованої версії, було створено з цієї проблеми електронний навчально-методичний посібник.

Привертає увагу монографія "Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій" [305], у якій автори наголошують, що для професійного розвитку майбутніх учителів у процесі підготовки необхідно створити певні умови, а саме:

- збагатити зміст професійно-педагогічної підготовки системою понять та концепцій, які націлюють студентів на впровадження технологічного підходу в майбутній діяльності;
- домогтися, щоб студенти оволоділи знаннями та прийомами з проблем технологізації освіти й подальшого самовдосконалення;
- використовувати різноманітні засоби для стимулювання та цілеспрямованого розвитку готовності майбутніх фахівців до оволодіння предметними та загальнонавчальними технологіями.

Особливий інтерес для нашого дослідження має матеріал про систему педагогічних завдань як засобу формування професійних умінь і навичок студентів щодо організації технологічного процесу навчання в початковій школі.

Теоретико-методична значущість навчального посібника "Педагогічні технології: теорія та практика" [293], який розроблено викладачами Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (за редакцією М.В. Гриньової), на нашу думку, полягає в тому, що він відображає сучасні зміни в педагогічному процесі, зумовлені вимогами Болонської декларації. Тут пропонуються різні варіанти програм спецкурсів, метою яких є формування готовності майбутніх фахівців до застосування педагогічних технологій.

Заслужують на увагу результати досліджень, які були проведені в Уманському державному університеті імені Павла Тичини та безпосередньо стосуються підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Так, у монографії "Підготовка майбутніх учителів до застосування нових технологій навчання в початковій малокомплектній школі" [304], яка підготовлена під керівництвом Н.С. Побірченко, розглядається проблема впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес початкової малокомплектної школи. Зокрема висвітлюються питання оволодіння студентами інтерактивними, інформаційними, інтегративними й іншими технологіями та можливостями їх застосування.

Дещо пізніше з'явилася монографія О.А. Комар "Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій" [177], де автор пропонує своє бачення цієї проблеми. Так, вона звертається до історичних питань, досліджує вітчизняний і зарубіжний досвід, фактори й умови формування в студентів умінь щодо впровадження інтерактивних технологій навчання.

Таким чином, поступове створення наукової та навчально-методичної

літератури сприяло забезпеченню ефективної організації професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням вимог сучасного етапу розвитку початкової освіти та актуальних проблем модернізації вищої школи.

Разом з позитивними напрацюваннями слід зазначити ряд проблем, які вимагали термінового розв'язання, а саме:

- оновлення та перевидання наявної дидактико-методичної літератури відповідно до сучасних тенденцій розвитку початкової школи, основних ідей гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації освіти;

- створення нових навчально-методичних посібників і підручників на засадах компетентнісного підходу, оскільки це забезпечує оволодіння майбутніми фахівцями основами професійної компетентності, зокрема технологічної;

- виокремлення в навчально-методичних посібниках і підручниках розділів, які орієнтовані на формування основ евристичної діяльності майбутніх фахівців;

- створення підручників та навчально-методичних посібників, які дозволяють підготувати майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності змісту початкової освіти;

- виокремлення матеріалу в сучасних підручниках і посібниках, який знайомить студентів з різними науковими поглядами, підходами з метою формування нового типу професійного мислення майбутнього вчителя початкової школи;

- структурування змісту підручників і посібників на основі модульно-блокового підходу таким чином, що активно сприяє підвищенню ролі самоосвіти майбутніх фахівців;

- створення сучасних підручників і навчально-методичних посібників на інтеграційній основі, за якими студенти зможуть оволодіти технологіями загальнонавчального та предметного значення під час професійної підготовки в педагогічних ВНЗ України.

Підсумовуючи, слід зазначити, що оскільки одним із завдань констатувального етапу дослідження було зафіксувати наявний стан підготовки студентів і молодих учителів щодо досліджуваного питання як важливої передумови проведення формувального експерименту, то на початку ХХІ ст. (2000–2002 рр.) ситуація, що склалася в професійній освіті вимагала якісно нових підходів до оновлення цього процесу. Зокрема теоретичного та експериментального обґрунтування передбачала проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти.

2.4. Технологічний підхід як чинник модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Сучасне суспільство інформаційних технологій, на відміну від індустріального, найбільш зацікавлене в особистостях, здатних самостійно й активно діяти, приймати адекватні рішення, гнучко адаптуватися до змінених умов. Цим потребам покликані відповідати технології, які впроваджуються в систему педагогічної освіти на засадах гуманістичної, особистісно орієнтованої системи навчання, сприяти інтелектуальному, творчому й моральному розвитку фахівців. Нові тенденції зумовлюють нові акценти в професійній діяльності

викладачів ВНЗ.

У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст. наголошується, що підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освітньої галузі, провідним принципом державної політики. В Україні утверджується людиноцентризований аспект, спрямований на особистість студента, що передбачає удосконалення змісту, нові методичні підходи, інше ставлення до якості шкільної і професійної освіти. Важливою складовою педагогічного процесу стає пошук інноваційної моделі організації навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ, здатної утвердити якісно нові стосунки між суб'єктами навчання [365, с. 6].

Доля педагогічних інновацій у сучасних закладах освіти, як зазначають В.О. Сластьонін і Л.С. Подимова, досить часто залежить від суб'єктивного становлення викладача. Опанування інноваційними технологіями, на думку цих авторів, – це дидактичне прогнозування, особистісне оцінювання та інтерпретація. Саме тому підготовленість викладачів до використання нововведень у навчальному процесі й стає головною перешкодою. Детально розглядаючи поняття "особистісна підготовленість викладача до нововведень", учені вважають її системоутворюючим і креативним фактором професійної культури викладача [375].

Спрямованість України на демократизацію, соціально-економічні перетворення, входження в європейський освітній простір потребує розвитку системи педагогічної освіти, за якої впровадження технологічного підходу розглядається як необхідна умова гуманізації освітнього процесу, що сприяє підвищенню якості підготовки фахівців, зокрема вчителів початкової школи, їх конкурентоздатності й мобільності на міжнародному ринку праці.

На основі аналізу й узагальнення наукових праць (В.П. Беспалько, В.І. Євдокімов, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, Т.С. Назарова, О.М. Пехота, С.О. Сисоєва та ін.) розглянемо основні періоди, які пов'язані з дослідженням і впровадженням технологічного підходу в освіті.

Уперше термін "педагогічна технологія" згадується в 20-х роках ХХ ст. в працях з педології, що ґрунтувались на ідеях рефлексології (І.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.А. Ухтомський, С.Т. Шацький). Паралельно з цим вживалося поняття "педагогічна техніка", яке було визначене в Педагогічній енциклопедії 30-х років як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять [261, с. 21]. У ті ж роки створюється декілька прототипів педагогічних технологій (Дальтон-план, Віньєтка-план, метод проектів).

Під впливом соціально-економічних перетворень (зокрема, індустріалізації країни), які в 20-х – 30-х рр. відбувалися в Радянському Союзі, у педагогічній науці йде пошук аналогій між виробничим (технологічним) та навчально-виховним процесом у шкільній освіті, між діяльністю технолога на виробництві та вчителя в школі. Так, схема технології виробництва пропонується як схема організації навчально-виховного процесу з обов'язковим виділенням таких технологічних компонентів:

- а) матеріалознавство – знання з предмета, психолого-педагогічні знання;
- б) проектування – попереднє планування й конструювання педагогічної ідеї уроку, виховного заходу; визначення його мети, етапів проведення;
- в) інструментовка – використання різних засобів навчання: дидактичних,

технічних, особистісних;

г) методика виробництва: опис проведення уроку, будь-якого педагогічного заходу, методичні рекомендації щодо дій, спілкування учителя, організації учнів [293, с. 25].

Саме в той період (20–30 рр.) серед шкільних педагогів поширювався погляд на школу як на заклад з виробництва освічених і вихованих людей. Учителю приписувалися функції спеціаліста-технолога. Такий погляд на педагогічний процес поряд з негативом засвідчував і прагнення досягти конкретних результатів. Відомо, що ідею "педагогічної техніки" всебічно втілював у своїй виховній системі в 30-тих роках ХХ ст. А.С. Макаренко.

Запровадження перших програм аудіовізуального навчання в США в 30-их роках ХХ ст. не тільки започаткувало технологічну революцію в освіті, а й відкрило дискусію, яка триває й дотепер, про сутність, предмет, дефініції, концепції, парадигми та джерела розвитку нової галузі педагогічної науки й навчальної дисципліни – педагогічної технології [277].

Отже, в 20-х – 30-х роках у педагогічній теорії та практиці виникає ідея розроблення технологічного навчання, але вона не набула свого розвитку, що пов'язано із соціально-політичною ситуацією в країні, наявністю інших важливих проблем в освіті (наприклад, ліквідація масової неписьменності тощо).

Тому *першим періодом* запровадження технологічного підходу у вітчизняній освіті вважаються 40-і – 50-і рр. ХХ ст. На цьому етапі технологічне навчання характеризується появою в школі різноманітних технічних засобів подання інформації – запису й відтворення звуку та проекції зображень, об'єднаних поняттям "аудіовізуальні засоби". Магнітофони, програвачі, проектори й телевізори, які використовувалися на той час у школі, призначалися в основному для побуту. Тому термін "технологічний підхід в освіті" означав застосування досягнень інженерної думки в навчальному процесі [277, с. 11].

Другий період (60–70-і рр.) ХХ ст. запровадження технологічного підходу позначено виникненням програмованого навчання. Було розроблено аудіовізуальні засоби спеціально для реалізації навчальної мети: засоби зворотнього зв'язку, електронні класи, навчальні машини, лінгафонні кабінети, тренажери тощо. На відміну від терміна "технологія навчання", тотожного поняттю "ТЗН" (технічні засоби навчання), під "технологією освіти" мали на увазі науковий опис (сукупність засобів навчання й методів) педагогічного процесу, що неминуче приводить до запланованого результату.

На початку 60-х рр. ХХ ст. терміни "технологічний підхід", "педагогічна технологія", "технологія навчання" з'явилися на сторінках закордонної преси, у назвах багатьох педагогічних журналів високорозвинених капіталістичних країн. У США це журнал "Педагогічна технологія" (1961 р.), у Великій Британії – "Педагогічна технологія та програмоване навчання" (1964 р.), в Японії (1965 р.) та Італії (1971 р.) – однойменні журнали. У 1967 р. в Англії було створено Національну раду з педагогічної технології, у США – Інститут педагогічної технології [261, с. 23].

Наприкінці 60-х рр. ХХ ст. в зарубіжній педагогіці склалися два напрями тлумачення технології: 1) технології в освіті – застосування технічних засобів програмованого навчання; 2) технології освіти (педагогічна технологія, технологія навчання, навчальна технологія) – сукупність засобів підвищення ефективності

навчального процесу [91].

У масовій шкільній практиці запроваджується система навчання, яка передбачає викладання шкільних предметів, як правило, в обладнаному технічними засобами кабінеті. У педагогічній науці та передовому педагогічному досвіді вчителів розробляються цікаві, нові для того часу, методики використання аудіовізуальних засобів, елементів програмованого навчання на різних етапах пізнання учнями основ наук.

Саме в ці часи в педагогічній науці активно досліджуються проблеми пізнавальної активності й самостійності учнів (І.Я. Лернер, М.І. Махмутов). Широке й творче використання вчителями різноманітних технічних засобів сприяло розвитку теорії й практики активізації пізнавальної діяльності учнів у навчанні. З'являються нові техніки організації пізнавальної діяльності дітей за допомогою евристичних завдань, створення пошукових ситуацій, використання диференційованого навчання.

Активне запровадження інновацій у шкільній освіті поступово знаходило відповідне відображення в процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Для *третього періоду (80-і – середина 90-х років ХХ ст.)* характерні такі особливості. По-перше, відбулося розширення сфери застосування педагогічної технології. Крім аудіовізуальної освіти й програмованого навчання, фундамент педагогічної технології зміцнили інформатика, теорія телекомунікацій, педагогічна кваліметрія, системний аналіз і педагогічні та психологічні науки (теорія керування пізнавальною діяльністю, організація навчального процесу, наукова організація педагогічної праці) [261, с. 22]. По-друге, здійснювався поглиблений пошук нового змісту поняття "технологічний підхід в освіті". На перший план виходить уже не ідея використання технічних засобів навчання, а системність у навчанні як передумова повноцінного управління вчителем процесом розв'язання дидактичних і методичних проблем.

Педагогічна система визначається В.П. Беспалько як "сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого впливу на формування особистості з заданими якостями". Системність – особливий аспект технології. Вона, на думку вченого, забезпечує досягнення бажаного педагогічного ефекту в навчально-виховному процесі, запобігає виникненню випадковостей і небажаних результатів [26, с. 6].

Крім того, М.В. Кларін звертається до характеристики технологізації навчання, вказуючи, що "основні риси технологічно побудованого навчального процесу визначаються його загальною спрямованістю на ефективне досягнення навчальних результатів" [154, с. 59].

На початок 80-х років припадає своєрідний "педагогічний бум", пов'язаний із створенням авторських концепцій навчання й виховання. Учителі-новатори започаткували впровадження нових технологій у навчально-виховний процес: розвивального навчання; проблемного навчання; особистісно орієнтованого навчання, педагогіки співробітництва.

Творче учительство активно залучається до дослідницької діяльності, з'являються вчителі-новатори: В. Шаталов (Донецьк), Ш. Амонашвілі (Тбілісі), І. Волков (Підмосков'я), Є. Ільїн (Ленінград), С. Лисенкова (Москва) та ін.

Упровадження ідей технологічного підходу в освіті було своєрідною відповіддю прогресивних учителів на консерватизм і формалізм офіційної

педагогіки й засвідчувало потребу в новому педагогічному мисленні. Утверджувався новий погляд на вчителя, який поєднував у собі функції носія знань і творця, технолога-розробника нових форм, методів і засобів організації навчально-виховного процесу.

У професійній освіті все активніше починається здійснюватися вдосконалення процесу навчання студентів з урахуванням нових ідей у педагогічному досвіді.

З кінця 90-х рр. ХХ ст., на нашу думку, розпочався новий, *четвертий період* у застосуванні технологічного підходу. Наукові положення технологічного процесу навчання тією чи іншою мірою відображено в працях А.М. Алексюка, В.П. Беспалька, Н.Б. Борисової, П.М. Гусака, М.О. Данилова, Л.І. Даниленко, М.В. Кларіна, Я.І. Бурлаки, В.М. Монахова, О.Г. Мороза, Г.К. Селевка, І.Ф. Харламова, Д.В. Чернілевського та ін.

Практичні аспекти технологічного підходу як у шкільній, так і в професійній освіті в останні роки висвітлюються у публікаціях К.О. Баханова, С.П. Бондар, В.І. Євдокимова, М.В. Головка, В.С. Кукушина, Л.А. Липової, М.М. Левіної, О.В. Мірошніченко, Л.Л. Момот, А.С. Нісімчука, І.Ф. Прокопенка, О.І. Пометун, Л.І. Пироженко, О.С. Падалки, В.Ю. Петюкова, С.О. Сисоевої, В.Ю. Стрельнікова, О.Т. Шпак [312], [324], [268], [210], [249], [423], [303].

Зокрема, в докторській дисертації М.П. Гусака зазначено, що на сучасному етапі розвитку технологізація підготовки вчителя здійснюється за трьома напрямками. Перший відображає фундаментальні дослідження основ технологізації навчального процесу та передбачає розроблення моделей соціального замовлення вчителя, його педагогічної діяльності, базової освіти та адаптації до школи.

За другим напрямком розробляються конкретні технології навчання спеціалістів в університетах та педагогічних інститутах. Такі технології характеризуються, як правило, відсутністю наукового обґрунтування, не відзначаються конкретністю, хоча відображають прагнення до цілісного розкриття професійно-особистісних особливостей майбутніх фахівців. До третього напрямку віднесено праці, у яких висвітлено проблему технологій навчання окремих дисциплін, він досить тісно пов'язаний з тематикою попереднього [91, с.10].

Протягом останніх років викладачами педагогічних ВНЗ України чимало розроблено та впроваджено дидактико-методичних навчальних курсів, які дозволяють здійснювати технологічну підготовку майбутніх педагогів. Істотні напрацювання щодо реалізації технологічного підходу в педагогічній освіті слід відзначити в Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка на кафедрі педагогічної майстерності та Миколаївському державному університеті імені В.О. Сухомлинського на кафедрі освітніх технологій, Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди та ін.

Особливого поширення в Україні набув технологічний підхід у контексті реформування шкільної та педагогічної освіти. Так, перехід до чотирирічної початкової школи, що активно впроваджується з 2001 року об'єктивно зумовлював широке застосування особистісно орієнтованих технологій навчання та відповідно нові потреби щодо модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців, які

закладені в державних стандартах вищої педагогічної освіти.

Аналіз спеціальної літератури, вивчення стану підготовки молодих педагогів до самостійної педагогічної діяльності засвідчують, що однією з найскладніших проблем їхнього професійного становлення є готовність до впровадження технологій предметного та загальнонавчального значення. Як зазначає В.І. Бондар, реалізація цієї проблеми полягає в тому, щоб надати вчителю методологію вибору та механізм упровадження відібраного вченими змісту освіти в реальному навчальному процесі з урахуванням інтересів та здібностей студентів, їх особистої творчої індивідуальності. Окремі форми й методи навчання повинні поступитися цілісним навчальним технологіям загалом і технології навчання зокрема. Як узагальнення наведемо висновок ученого про те, що творчі задуми, нові технології навчання можуть розробляти лише добре професійно підготовлені педагоги, які володіють програмовим матеріалом, закономірностями освітньо-виховних процесів, методикою, психологією педагогічної взаємодії та здатні діагностувати й коригувати впливи навчання на особистість учня [50, с. 177].

У зв'язку з цим перед професійною педагогічною освітою виникла проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи до їх умілого застосування. На думку українських науковців і практиків цим має займатись окрема галузь педагогіки – технологія. Це наука про сукупність способів, методів, прийомів, дій, що застосовуються у відповідних видах діяльності, виробництва матеріальних чи духовних благ із використанням засобів праці (технічних) та з урахуванням вимог і правил, що забезпечують сприятливі умови функціонування організованих людиною процесів виготовлення виробів. Технологія – це наука про способи впровадження теоретичних надбань у певній галузі людської діяльності, оскільки вони реалізуються в процесі виконання відповідної сукупності алгоритмізованих, безпечних для учасника виробництва фізичних та інтелектуальних дій, результати яких мають особистісну чи суспільну значущість.

Водночас учені вважають, що технологічну підготовку вчителів у педагогічному ВНЗ на сучасному етапі слід здійснювати в процесі вивчення інтегрованих навчальних курсів, оскільки теорія, методика й технологія перебувають у діалектичній єдності, взаємозбагачуються, забезпечуючи науково-технологічний прогрес, інноваційну діяльність фахівців різних галузей знання та виробництва [54, с. 23].

Особливо важливим для нашого дослідження є аналіз наукових праць, які присвячуються питанням упровадження педагогічних технологій у професійній освіті (І.М. Богданова, П.М. Гусак, О.В. Євдокимов, О.О. Кіяшко, І.В. Манькусь, І.О. Смолюк та ін.).

У дослідженні О.В. Євдокимова [111], яке було одним з перших з цієї проблеми, стверджується, що настав час традиційну методику навчання студентів у вищій школі замінити на технологічну. Альтернативною, на його думку, є особистісно орієнтована технологія навчання, яка передбачає якісно інші організаційні форми взаємодії викладача й студента, а також нову систему діагностики та контролю навчального процесу. Її характерною ознакою є перенесення центру уваги в навчанні на самостійну роботу, на створення умов, які б стимулювали активне й самостійне оволодіння знаннями. Базовими компонентами в цій роботі виступають: модульна організація навчання; методичне й програмне забезпечення аудиторної та самостійної роботи студентів; систематичний і поетапний контроль навчальної діяльності; рейтингова методика

оцінки.

Дослідник переконує: якщо в традиційному навчанні студентів переважають лекції інформаційного характеру, то в новому варіанті провідне місце має належати лекціям концептуально-аналітичним, проблемним, оглядовим, настановчим, під час яких слід розв'язувати завдання підготовки студентів до самостійної роботи. Поряд з цим необхідно змінити й методику проведення семінарських, практичних і лабораторних занять: провідне місце надавати діалогу, діловій грі, дискусії, полеміці. У новій системі навчання, яку пропонує автор, суттєвих змін набуває організація заліків і екзаменів, що передбачає виключення елементів випадковості та суб'єктивізму.

До принципів положень нової технології організації навчання О.В. Євдокимов відносить зміну ставлення до вивчення іноземної мови, зокрема, він пропонує, щоб студенти всіх спеціальностей оволодівали нею протягом усього періоду навчання. На жаль, основні висновки дослідження набули особливої актуальності тільки тоді, коли постала проблема впровадження кредитно-модульної системи навчання у вищих педагогічних навчальних закладах у зв'язку з реалізацією основних ідей Болонської декларації, хоча дисертацію було захищено ще в 1997 році.

Уперше в дослідженні І.О. Смолюка було теоретично обґрунтовано необхідність розвитку особистісно орієнтованих педагогічних технологій у вищих закладах освіти, розкрито особливості навчально-пізнавальної діяльності в підготовці висококваліфікованих спеціалістів, виходячи з завдань удосконалення національної освіти. Автор детально розкриває основні шляхи реалізації педагогічних технологій, котрі впливатимуть на підготовку високоякісного, творчого фахівця через наукову організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, зміцнення авторитету особистості як найвищої цінності суспільства, її інтелекту, організаційно-педагогічних якостей, що сприятиме вирішенню конкретних професійних завдань [380].

У докторській дисертації І.М. Богданової досліджено питання впровадження технологічних процесів в освіті. Автором виявлено суть інноваційних технологій у теорії та практиці підготовки вчителів, що забезпечують підвищення результативності навчання студентів та готують їх до подальшої професійної діяльності. Крім того, дослідницею розроблено інформаційно-модульну технологію вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі, методику управління модульним дидактичним процесом, що сприяє вирішенню проблеми його ефективності [43].

Неабиякий інтерес для нашої роботи мають результати дисертаційного дослідження І.В. Манькусь "Формування готовності майбутнього вчителя фізики до використання освітніх технологій у професійній діяльності", оскільки теоретично обґрунтовано, експериментально перевірено педагогічні умови, які забезпечують високий рівень готовності майбутніх учителів фізики до використання освітніх технологій у професійній діяльності.

Дослідно-експериментальна діяльність з формування в майбутніх учителів фізики готовності до використання освітніх технологій відбувалася в межах існуючої системи професійної підготовки під час вивчення методики фізики, спецкурсу "Освітні технології: фізика" та технологічно орієнтованої педагогічної практики. На нашу думку, ця робота вирізняється чіткою практичною спрямованістю, оскільки передбачено озброєння студентами в період педагогічної практики спеціальними

матеріалами (електронний підручник, методичні вказівки до самостійної роботи студентів, методичні вказівки до технологічно орієнтованої педагогічної практики та ін.), які забезпечують методичну підготовку перших учительських кроків. Дослідження І.В. Манькусь реалізоване відповідно до положень кредитно-модульної системи навчання у педагогічних ВНЗ [225].

У дисертаційній роботі О.В. Мірошніченко зазначається, що здійснений нею аналіз педагогічних джерел засвідчив актуальність проблеми технологічної підготовки вчителя початкової школи. Відтак дослідниця розглядає підготовку майбутніх фахівців до впровадження дидактичних технологій у школі першого ступеня як багатогранний навчально-пізнавальний процес, спрямований на оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, а також на формування якісного рівня готовності студентів до проектування дидактичних технологій. Дидактична технологія, на думку О.В. Мірошніченко, – це послідовна взаємопов'язана система дій педагога, спрямованих на вирішення дидактичних завдань; планомірне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу в початковій школі [249, с. 7].

Крім спеціальних досліджень у ряді монографій, навчально-методичних посібників та іншої літератури для студентів та викладачів [177], [210], [268], [277], [293], [303], [304], [305], [312], [324], [423] висвітлюють особливості впровадження технологічного підходу в педагогічному ВНЗ. Зокрема, І.Ф. Прокопенко та В.І. Євдокимов розглядають особливості інноваційної підготовки майбутніх педагогів через удосконалення процесу навчання на основі реалізації педагогічних технологій. Вони подають детальні методичні рекомендації щодо впровадження технології організації самостійної навчальної діяльності студентів, інтерактивних технологій навчання, технології кредитно-модульного навчання, технології зовнішнього стандартизованого тестування, технології дистанційного навчання, мультимедіа-технологій тощо. Уміла реалізація зазначених технологій, на думку дослідників, під час професійної підготовки майбутніх учителів – це своєрідний зразок стратегії й тактики дидактичного вибору, який допоможе швидше оволодіти тонкощами педагогічної професії, знайти свій стиль роботи [324].

Таким чином, аналіз спеціальних досліджень та наукової літератури дозволяє стверджувати, що технологічний підхід доцільно розглядати як чинник модернізації професійної підготовки, оскільки його реалізація найбільшою мірою забезпечує організації процесу навчання студентів з урахуванням запиту шкільної практики щодо досягнення гарантованої результативності навчання учнів. Його впровадження спрямовується на особистісний та професійний розвиток і саморозвиток майбутнього вчителя, сприяє його фаховій і соціальній мобільності, конкурентоздатності на ринку праці.

Висновки до другого розділу

Аналіз сучасних тенденцій розвитку нової чотирирічної початкової школи в Україні свідчить, що її оновлення відбувається в контексті ідей гуманізації освіти, запровадження компетентнісного підходу, варіативності змісту, форм, методів і засобів навчання молодших школярів. Нормативне забезпечення такого підходу закладено в Державному стандарті початкової загальної освіти, у типових навчальних програмах. Варіативний характер функціонування початкової школи,

чіткі вимоги до якості її результатів об'єктивно зумовлюють потребу кожного вчителя в досконалому оволодінні набором ефективних технологій предметного та загальнонавчального значення.

Технологічний підхід передбачає певну діяльність учителя та учнів, спрямовану на досягнення наперед визначеної мети шляхом послідовного та неухильного виконання певних навчальних дій на основі оперативного зворотнього зв'язку. На сучасному етапі відбувається виразна переорієнтація методики з опису процесу діяльності на процедуру досягнення конкретного результату. Вимога до вчителя не "вчити", а "навчити" стає соціально та професійно обов'язковою в контексті запровадження моніторингу якості початкової освіти. Тому необхідно, щоб учитель, плануючи засвоєння того чи іншого матеріалу, глибоко обдумував, якої мети він має досягти, які засоби економно й цілеспрямовано приведуть учнів його класу до її досягнення: окремі методи, інтерактивні прийоми чи цілісна предметна або загальнонавчальна технологія.

У зв'язку з цим важливого значення набуває підготовка вчителів до усвідомлення гуманістичної парадигми освіти, реалізації особистісно орієнтованої взаємодії в системі "вчитель-учень". Проте дослідження стану професійної підготовки студентів і молодих учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі свідчить про недостатню готовність їх до реалізації цього процесу.

У результаті аналізу навчальних планів і програм професійної підготовки, навчально-методичної літератури щодо застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі встановлено, що вони, як правило, спрямовані на формування теоретичних знань з відтворенням їх на репродуктивному рівні. У більшості підручників з методик бракує завдань творчого характеру, недостатньо дослідницьких завдань, занадто мало приділяється уваги досвіду роботи творчих учителів, майже не передбачаються розв'язання практико-орієнтованих задач. Все це засвідчує, що стратегічні орієнтири, спрямовані на професійну підготовку майбутнього вчителя до здійснення цілісного педагогічного процесу в умовах його багатопредметності та варіативності організації процесу навчання в початковій школі, реалізуються недостатньо.

Основними причинами є: наявність психологічного бар'єру в молодих учителів щодо самостійного оволодіння інноваційними технологіями навчання предметного та загально навчального значення, який виявляється в обмеженості педагогічного мислення; недостатні вміння як студентів, так і молодих учителів планувати, проектувати та моделювати технологічний процес навчання; слабка здатність здійснювати рефлексію педагогічної діяльності. Крім того, ситуація, яка склалася в професійній підготовці майбутніх фахівців початкової освіти на початку XXI століття, була занадто суперечливою, оскільки декларувалася необхідність практико-орієнтованого характеру навчання, але реально залишився інформаційно-знаннєвий підхід. Більшість викладачів ВНЗ були не готові до глибоких системних змін.

У результаті аналізу педагогічних досліджень встановлено, що підвищити ефективність підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі можна за умови широкого впровадження технологічного підходу, оскільки саме він виступає одним із чинників модернізації професійної підготовки студентів з орієнтацією на запити шкільної практики

щодо досягнення гарантованих результатів навчання молодших школярів

Отже, вищезазначене дозволяє зробити висновок, що перехід вищої педагогічної освіти на ступеневу систему навчання, реалізація основних ідей Галузевого стандарту вищої освіти та потреби шкільної практики зумовлюють необхідність розроблення концептуальних засад системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій на методологічному, теоретичному та дидактико-методичному рівнях наукового пошуку, інструментом якого є створення моделі експериментального навчання.

3.1. Концепція професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій

Соціально-економічні зміни в Україні, потреби забезпечення якості освіти відповідно до міжнародних вимог зумовлюють розроблення й реалізацію нових концептуальних підходів щодо підготовки педагогічних кадрів.

Мета концепції нашого дослідження полягає в теоретичному та експериментальному обґрунтуванні системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти.

Перехід до інформаційного суспільства, пріоритетом якого є підвищення ролі професіоналізму та творчих здібностей фахівців, зумовлює нові вимоги до підготовки педагогів. Крім розвинених професійних якостей, вони повинні мати відповідні особисті здібності до управлінської діяльності, до налагодження ділових контактів, вміння жити й працювати в інформаційному світі, глобальній інформаційній мережі Інтернет [114, с. 4]. Швидкоплинні зміни в економіці, процеси глобалізації, що охопили майже весь світ, спричиняють невизначеність і слабку прогнозованість подій у різних сферах життя. Втрачається ідентифікація сталих професій, які, як короткострокові "пакети компетенцій", мутуються. Тимчасовість ринку праці стає моделлю майбутнього [428, с. 27]. По-справжньому успішним фахівець може стати за умови, якщо він здійснює свою професійну діяльність не тільки краще або швидше за інших, а й робить інакше, постійно розвиваючи й оновлюючи себе. Саме тому треба перебудовувати педагогічну свідомість та готувати студентів до роботи в умовах жорсткої конкуренції [142, с. 42].

На такі виклики часу система вищої педагогічної освіти реагує недостатньо дієво. Реалізувати завдання, що стоять перед педагогічною освітою на сучасному етапі, стає можливим за умови переходу "від парадигми викладання (передачі інформації, знань) до парадигми навчання (оволодіння компетенціями – необхідним потенціалом до діяльності)", що передбачає суб'єкт-суб'єктну позицію викладача й студентів [131, с. 6].

У зв'язку з цим методологічну основу побудови концепції нашого дослідження становлять наукові підходи: системний, особистісно орієнтований, компетентнісний і технологічний.

Цінність *системного підходу* полягає в тому, що він дозволяє вивчати об'єкт, явище в цілісності та структурованості. Систему науковці визначають як організовану сукупність зв'язків між її компонентами та елементами, що розглядаються безвідносно до процесів, які відбуваються в цих зв'язках. *Цілісними* вважаються системи, що досягли у своєму розвитку зрілості, завершеності та функціонують відносно самостійно й відокремлено в зовнішньому середовищі [26, с. 27; 351, с. 83–86].

У наукових дослідженнях описано різні види систем: відкриті й замкнуті, складні й прості, динамічні й статичні, цілеспрямовані й нецілеспрямовані та ін. Зокрема, *статичною* називають систему, підсистеми якої (або елементи) мають прямий зв'язок. *Динамічні* підсистеми (або елементи) характеризуються зворотнім зв'язком, змінюють положення відносно одна одної, здатні до змін. Динамічність системи виявляє й таку її ознаку, як *цілеспрямованість*. Це означає, що система виникає, формується та функціонує тільки у відповідному напрямі з метою реалізації певної мети й цілей, які визначаються як внутрішніми характеристиками системи, так і навколишнім середовищем, тобто множиною компонентів, які не є складовими системи, що досліджується, але впливають на неї чи зумовлені нею [359, с. 26].

Згідно із *системним підходом* ми розглядаємо систему вищої ступеневої педагогічної освіти як спеціально сконструйовану, цілісну, динамічну та керовану, де безпосередньо здійснюється підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях у спеціально створених умовах навчання в педагогічних ВНЗ.

Упровадження *особистісно орієнтованого підходу* під час підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічному ВНЗ дозволяє, з одного боку, оволодіти системою професійних знань, умінь і навичок, без яких неможлива майбутня діяльність, а з іншого, – формувати творчих педагогів з індивідуальним стилем та активною професійною позицією, які мають втілювати його основні засади в процесі навчання молодших школярів. Реалізація особистісно орієнтованого підходу спирається на пріоритетне значення цінностей освіти. Це досягається використанням таких засобів і методів організації навчального процесу, як створення ситуацій успіху, переносу спілкування в діалогічну площину, формування позитивних образів "Я", зміни позиції педагога стосовно того, хто вчиться [426, с. 74].

Упровадження особистісно орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій передбачало врахування таких умов: розвиток індивідуального стилю професійної поведінки на основі активної діяльності та комунікативної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу; активізацію мислення студентів; формування професійних цінностей, моральних принципів як найважливішої передумови професійної орієнтації фахівця на усвідомлення ролі технологізації процесу навчання в початковій школі.

Технологічний підхід ґрунтується на необхідності найповнішого взаємозв'язку потреб шкільної та професійної освіти. Це дозволяє викладачеві ВНЗ структурувати навчальний матеріал і обирати способи діяльності майбутніх фахівців таким чином, щоб усіх можна було включити в активний процес пізнання з гарантованим досягненням очікуваних результатів.

Обов'язковими ознаками технологічного підходу є його реалізація через упровадження педагогічно обґрунтованої сукупності загальнонавчальних технологій, які мають чітку процесуальну структуру, визначені умови й етапи їх успішного застосування, прогнозовані результати, що підлягають кількісному та якісному оцінюванню.

Технологічний підхід ми розуміємо як чинник модернізації професійної підготовки студентів з орієнтацією на запити шкільної практики. Його впровадження спрямовується на особистісний розвиток і саморозвиток

майбутнього фахівця, сприяє професійній і соціальній мобільності відповідно до сучасних вимог на ринку педагогічної праці.

Зміни в змісті та методах навчання студентів, пов'язані з реалізацією технологічного підходу, дозволяють майбутнім учителям, по-перше, засвоювати знання про суть загальнонавчальних технологій; по-друге, оволодівати загальним алгоритмом їх застосування з урахуванням специфіки кожної; по-третє, моделювати, проводити та аналізувати уроки за різними загальнонавчальними технологіями; по-четверте, виявляти бажання організовувати технологічний процес навчання в початковій школі.

Компетентнісний підхід може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним студентом комплексу дій щодо безпосереднього застосування загальнонавчальних технологій. Під час реалізації компетентнісного підходу навчальна діяльність студентів набуває дослідницького практико-перетворювального характеру. Упровадження компетентнісного підходу скеровує управління навчально-пізнавальним процесом на співпрацю зі студентами, діалогічне навчання й самовдосконалення тих, хто вчить, і тих, хто навчається [178]. Вирішальним чинником становлення майбутнього фахівця 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" [37, с. 24].

Відповідно до компетентнісного підходу змінюється ситуація, пов'язана з формуванням і засвоєнням змісту освіти, результатом якого є набуття студентами компетенцій. Крім того, реалізація зазначеного підходу в змісті професійної освіти дозволяє випускнику сформувати якості, які сприяють його інтегруванню в широкий світовий соціокультурний простір. Як зауважує Н.М. Бібік, 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 співробітництва й діалогу на рівні взаємодії окремих людей, носіїв різних поглядів і культур [37, с. 25].

Отже, підготовка майбутнього вчителя до застосування загальнонавчальних технологій відповідно до компетентнісного підходу дозволяє йому в подальшій професійній діяльності цілеспрямовано формувати в молодших школярів міжпредметні та предметні навчальні компетентності, що зазначаються в Державному стандарті загальної початкової освіти, а отже стати конкурентоздатним фахівцем.

Концептуальне бачення розв'язання зазначеної проблеми ґрунтується на аналізі досліджень Т.М. Байбари, Н.М. Бібік, О.Б. Бігич, І.М. Богданової, В.І. Бондаря, О.А. Біди, О.В. Бережної, С.У. Гончаренко, В.М. Гриньової, П.М. Гусака, А.О. Вербицького, Н.В. Кічук, А.М. Коломієць, А.В. Коржуєва, К.Л. Крутій, Н.В. Морзе, О.В. Морєвої, О.В. Матвієнко, О.М. Пехоти, Л.Є. Петухової, В.А. Попкова, Н.В. Кузьміної, Я.П. Кодлюк, В.В. Краєвського, О.Я. Савченко, В.А. Сластьоніна, І.В. Соколової, С.О. Скворцової, Л.О. Хомич, Л.Л. Хоружі, О.П. Хижної, А.В. Хуторського та ін., у яких розкриваються особливості розвитку педагогічної і шкільної освіти, а також реального стану підготовки майбутніх учителів у педагогічних ВНЗ.

У дослідженні Л.О. Хомич подається психолого-педагогічна концепція підготовки майбутніх учителів початкової школи, за якою педагогічна освіта, на відміну від інших типів професійної підготовки передбачає формування системних знань про людину як суб'єкта освітнього процесу, що поєднує навчання, виховання та розвиток. Ця системність задається не стільки включенням відповідних дисциплін до навчального плану, скільки всією організацією навчання в педагогічному навчальному закладі, коли кожна дисципліна розглядається, з одного боку, як засіб загального розвитку майбутніх педагогів, а з іншого, – як основа їхньої подальшої професійної діяльності. У зв'язку з цим дослідниця підходить до розробки змісту психолого-педагогічної підготовки фахівців як комплексної програми, підґрунтям якої є програмно-цільовий метод планування й управління процесом навчання, спрямований на розвиток у студентів багатогранності та гнучкості мислення, гуманізації та демократизації вищої школи, формування педагога-дослідника, здатного розвивати особистість молодшого школяра [411, с. 127].

У докторській дисертації П.М. Гусака розкриваються особливості впровадження диференційованого підходу у процесі навчання майбутніх учителів початкових класів. Цей підхід тлумачиться автором як принцип, концепція та технологія. В основу термінологічної й змістової розмежованості зазначених понять дослідником покладено, з одного боку, частоту вживання кожного з них на певному етапі розвитку педагогічної науки, а з іншого, і це є основним, зміст, що вкладається в кожне з понять. Зокрема, технологія диференційованого навчання розкривається в дисертаційному дослідженні як організація навчального процесу, що забезпечує формування власного стилю діяльності майбутніх фахівців на основі врахування їхніх індивідуально-типологічних особливостей. Диференційоване навчання передбачає різноманітне групування студентів з метою вироблення відповідних оптимальних способів засвоєння навчального матеріалу.

Заслугує на увагу характеристика автором процесу технологізації навчання у вищому навчальному закладі. На думку дослідника, йому властиві діагностичність, наукова передбачуваність, вимірюваність результатів, об'єктивність оцінки, процесуально-результативна завершеність [89, с. 11].

Концепцію професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти в початковій школі обґрунтовано в дослідженні О.А. Біди. Основна ідея – впровадження природознавчої освіти шляхом відповідного вдосконалення змісту й структури методики викладання природознавства та сільськогосподарської праці як навчального предмета з уведенням до його змісту інноваційних технологій, зі створенням навчально-методичного комплексу посібників для студентів, учителів та учнів початкових класів [40, с. 150].

Значну роль для особистісного розвитку майбутніх фахівців початкової освіти має спрямованість навчального процесу на освоєння гуманістичних цінностей, особистісно орієнтованої парадигми освіти. Цей напрям оновлення вищої педагогічної освіти привертає посилену увагу дослідників. Так, у докторській дисертації Д.І. Пашенка, яка присвячується проблемі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів, розроблено концепцію та методику гуманізації професійної підготовки студентів педагогічного ВНЗ, яка має будуватися на основі загальнолюдських

цінностей, передбачати залучення студентів до практичної діяльності, оскільки це вимагає від них активних проявів співчуття, гуманності, милосердя. Важливо, що в процесі педагогічної практики студенти набувають досвіду гуманізації навчально-виховного процесу під час спілкування з учнями та батьками; оволодівають засобами педагогічної взаємодії [284, с. 328].

Інноваційним підходом вирізняється дослідження Л.Л. Хоружі, у якому обґрунтовано концепцію етичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Учена зазначає, що етична компетентність як інваріантна характеристика професійної діяльності, з одного боку, відображає відпрацьовану досвідом систему професійних норм і правил поведінки вихователя, а з іншого, є психолого-педагогічним інструментом впливу вчителя на поведінку та внутрішній світ дитини. Етична компетентність у структурі професійної компетентності має вагоме значення, розширює фахові можливості педагога та виявляється як здатність будувати педагогічну діяльність і взаємодіяти з усіма учасниками навчально-виховного процесу. Етична компетентність, з позиції автора, має дві форми вияву: статичну та динамічну. Статична форма характеризує рівень сформованості моральних цінностей і принципів особистості, відображає її наявний етичний рівень. Динамічна форма виявляється в умінні реагувати в різних психолого-педагогічних ситуаціях, не порушуючи норм педагогічної етики. Завдяки динамічній формі створюються умови для педагогічної рефлексії, самовдосконалення, вибору оптимальних професійно-особистісних орієнтирів, шляхів взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу. Діалектика розвитку етичної компетентності вчителя полягає в поєднанні статичної і динамічної її форм, що може відбуватися в процесі професійної підготовки та діяльності [413].

Процес інформатизації педагогічної освіти ініціює вдосконалення методології і стратегії вибору змісту, методів та організаційних форм навчання, що відповідають завданням розвитку сучасного вчителя. У докторській дисертації А.М. Коломієць необхідність формування інформаційної культури майбутніх учителів під час вивчення різних дисциплін обґрунтована тим, що змінює інформаційне забезпечення навчального процесу як у ВНЗ, так і в початковій школі. Запропонований у дослідженні процес інформатизації педагогічної освіти дозволяє здійснювати професійну підготовку відповідно до запиту на ринку праці на фахівців з високим рівнем інформаційної культури, динамічною структурою й творчим характером педагогічної діяльності у процесі неперервної освіти та постійного самовдосконалення [175, с. 4].

Аналіз дисертаційних досліджень з проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності дав змогу встановити центральну тенденцію її оновлення: від суб'єкт-об'єктної парадигми, де домінуючим є "озброєння" знаннями, виконання соціального замовлення, орієнтир на програму та жорстко визначений план, прийняття викладачем усієї відповідальності на себе, до особистісно зорієнтованої, яка характеризується як сфера духовного співробітництва, спрямована на розкриття внутрішніх сил, потенційних можливостей, розвиток педагогічної культури складовою якої є інформаційна, на самостійне створення інноваційних проектів, самореалізацію та самовдосконалення педагога.

Методологічні орієнтири, які розкриваються в спеціальних дослідженнях дозволяють зробити висновок, що на сучасному етапі має відбуватися переорієнтація діяльності вчителя початкової школи на багатофункціональну модель, оволодіння якою дозволяє йому самостійно здійснювати вибір, конструювати, створювати освітні проекти, які мають відповідати потребам учня, бути ефективними та педагогічно виправданими. У цій системі координат мета педагогічної освіти полягає в практико-орієнтованому характері професійної підготовки. Як зазначає О.Я. Савченко [348, с. 3], нагальною є потреба оновлення змісту підготовки майбутніх учителів за принципом цілісності, системності та інтеграції; урахування тих процесів, які визначають діяльність сучасної початкової школи. Поділяючи цю позицію, визначаємо *центральною концептуальною положенням дослідження модернізацію дидактико-методичної системи навчання, що передбачає своєчасне реагування на інноваційні процеси, які відбуваються в початковій школі.*

Розкриваючи сутність цього концептуального положення, передусім з'ясуємо зміст двох найважливіших понять – "початкова освіта" та "професійна підготовка".

В "Енциклопедії освіти" зазначається, що початкова освіта – це перший ступінь загальної середньої освіти, метою якого в більшості країн світу є одержання дітьми базових умінь і навичок загальнокультурного, загальнорозвивального характеру. Проте системи такого навчання суттєво відрізняються терміном, віком дітей, які розпочинають відвідувати школу, режимом початкового навчання тощо [110 с. 700].

Вітчизняна система початкової освіти має тривалу історію розвитку. У межах нашого дослідження розкриваються основні тенденції її становлення, починаючи з 1956 р., саме з того часу, коли було започатковано підготовку майбутніх учителів у вищій школі.

Сучасний етап розвитку початкової освіти пов'язується з прийняттям базового закону України "Про освіту" (1996 р.) та запровадженням Державного стандарту загальної початкової освіти в 2000 р, нова редакція (2010 р) де визначено, що початкова школа стає школою I ступеня, у якій діти одержують освіту за чотири роки, починаючи навчання з шестирічного віку.

До основних досягнень сучасної початкової школи належить її спрямованість на гуманізацію та особистісно-розвивальний характер навчання; реалізація варіативності методичних систем і умов діяльності; запровадження оновленого змісту й компетентісного підходу у визначенні навчальних досягнень учнів; створення нового підручникового забезпечення; організація моніторингових досліджень якості.

На жаль, в існуючій системі вищої педагогічної освіти особливості сучасного стану розвитку початкової школи недостатньо враховуються. Тому під час професійної підготовки майбутніх учителів необхідно посилити діяльнсну, практико-орієнтовану складову змісту освіти [348, с. 5].

Під час організації навчального процесу в педагогічному закладі необхідно враховувати тенденції, які характерні для сучасного етапу розвитку шкільної освіти: розширення вільного вибору вчителем методик і його право на творче самовираження; прагнення створювати власні педагогічні концепції; діалогічний характер навчання; використання технологій педагогічної діагностики; визнання

прав учня та його індивідуальності; відмову від орієнтації лише на навчальний результат; усвідомлення необхідності рефлексії, самовдосконалення та самореалізації тощо [362, с. 21].

Якісно новий етап розвитку чотирирічної початкової школи в Україні пов'язується з її функціонуванням в умовах варіативності, що означає подолання одноманітності навчальних закладів, а також змісту, форм, методів навчання. Варіативний характер існування початкової освіти має й надалі зберігатися та постійно поширюватися, що, безумовно, слід ураховувати в процесі професійної підготовки, оскільки такий підхід забезпечує практико-орієнтований характер навчання майбутніх фахівців.

Доповнює перше концептуальне положення про модернізацію змісту дидактико-методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи тлумачення базових понять дослідження, до яких належить *"професійна підготовка"*.

Проблеми професійної підготовки вчителя висвітлюються в багатьох працях (О.О. Абдулліна, К.Б. Авраменко, Є.В. Бондаревська, В.І. Бондар, В.І. Лозова, В.А. Кушнір, С.О. Нікітчина, О.М. Пехота, Л.П. Сущенко, С.О. Сисоєва, Г.В. Троцько, Л.О. Хомич та ін.). Їх аналіз дозволяє стверджувати, що поняття *"професійна підготовка"* в широкому розумінні дослідники переважно розуміють як невід'ємну складову системи вищої педагогічної освіти. Так, в *"Українському педагогічному словнику"* С.У. Гончаренка термін *"професійна педагогічна підготовка"* тлумачиться як *"система підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх шкіл та інших навчально-виховних закладів у педагогічних університетах та інститутах, педагогічних училищах, університетах; у широкому розумінні – як підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів"* [80, с. 252].

У спеціальних дослідженнях професійна підготовка розглядається як система взаємопов'язаних компонентів. Наприклад, О.О. Абдулліна визначає її як цілісну систему, що об'єднує відносно самостійні, але взаємопов'язані та взаємозумовлені підсистеми: суспільно-політичну, спеціально-наукову, психолого-педагогічну й загальнокультурну. Учена пояснює вживання терміна *"загальнопедагогічна підготовка"* в одному випадку як підсистеми, а в іншому, – як компонента професійної педагогічної підготовки, що охоплює різні аспекти: засвоєння студентами теорії та історії педагогіки, теоретичну й практичну підготовку в процесі навчальних занять з предметів педагогічного циклу, всі види педагогічної практики й позааудиторної роботи; формування системи загальнопедагогічних знань і умінь; підготовку в галузі методології і методів педагогічної науки, дидактичну підготовку, підготовку до позакласної виховної роботи та суспільно-педагогічної діяльності [2, с. 24–25].

Професійна підготовка вчителя в дослідженні С.О. Нікітчиної розглядається як система, що охоплює конкретні педагогічні компоненти (соціально-економічні, загальнокультурні, спеціальні, педагогічні, психологічні та методичні) й діяльність державних, громадських організацій з керівництва цією сферою, в основі якої органічна єдність загального, особливого й одиничного погляду взаємозв'язків, взаємопереходів і взаємозумовленості різних історико-педагогічних явищ, з'ясування на цій основі генетичної спадковості між якісно різними етапами цього процесу [267, с. 149].

Основу професійної підготовки, на думку Г.В. Троцько, складає система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності [402, с. 16]. За твердженням А.В. Василюк, професійна підготовка – це система, що включає вивчення психології, педагогіки та методики в поєднанні з подальшою практикою [63, с. 2]. У дисертаційному дослідженні О.М. Пехоти професійна підготовка вчителя розглядається як безперервна освітня система, що охоплює три підсистеми: теоретичну, дослідницьку й практичну – та припускає наступність у меті, змісті, методах і формах на всіх її ступенях як основи підготовки до неперервного професійного розвитку [298, с. 125].

Вивчаючи проблему підготовки вчителя до особистісно орієнтованого навчання, О.М. Пехота та А.М. Старєва зазначають, що професійна підготовка вчителя є об'єктивно існуючим процесом навчання (викладання й учіння), засвоєння майбутнім педагогом професійних загальнопедагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок студентів у процесі педагогічної практики, формування в них потреб самоосвіти, самовдосконалення й самореалізації; досягнення з цією метою єдності педагогічної теорії і практики, фундаментальності та мобільності, науковості й культуровідповідності професійних знань і умінь [301, с. 17]. На наш погляд, таке тлумачення дослідниками терміна "професійна підготовка" доповнює його зміст у плані досягнення практико-орієнтованого характеру навчання майбутніх учителів.

У дослідженні Л.О. Хомич це поняття розглядається як система загальнопрофесійної підготовки через такі напрями: світоглядно-культурологічний, психолого-педагогічний та фахово-методичний. Особливу увагу в роботі приділено системі психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів, що розглядається у вигляді цілісного та багатоаспектного утворення, яке у своєму становленні проходить всі освітньо-кваліфікаційні рівні (від молодшого спеціаліста до магістра) та спрямовується на підготовку майбутнього спеціаліста, здатного творчо підходити до розв'язання проблем навчально-виховного процесу в початковій школі [411, с. 207].

Професійну підготовку вчителя початкової школи К.Б. Авраменко розглядає як систему компонентів (загальноосвітнього, психолого-педагогічного та спеціального), у якій педагогічна практика "пронизує" всі її складові. Однак особливу увагу в дисертаційному дослідженні приділено ролі методичної підготовки. На думку дослідниці, методична підготовка виступає на перетині двох напрямів – загальнопедагогічного (психолого-педагогічного, професійно-педагогічного) та спеціального (фахового). Тож методичну складову К.Б. Авраменко визначає, з одного боку, як системоутворювальний чинник професійної підготовки педагогічних кадрів для початкової школи, з іншого, як відносно самостійну систему з власним змістом, структурою, функціями, яка забезпечує взаємозв'язок теорії з шкільною практикою [3, с. 12].

Хоча аналіз сутності поняття "професійна підготовка вчителя" свідчить про те, що в науково-педагогічній літературі існують розбіжності в його визначенні, проте загальною ознакою є прагнення науковців посилити практико-орієнтований характер навчання студентів.

Модернізація системи підготовки майбутніх учителів на основі своєчасного реагування на інноваційні процеси, які відбуваються в шкільній освіті, пов'язана з

тим, що в масовому педагогічному досвіді ВНЗ переважає гностичний підхід до професійної підготовки, за якого майбутні фахівці мають справу не з реальним контекстом професійної діяльності, а з навчальними предметами, тобто головною метою навчання залишається формування міцних науково-предметних знань.

Тяжіння процесу професійної підготовки до інформаційно-просвітницької функції навчання, за якою недостатньо уваги надається моделюванню практичних ситуацій розвивального характеру відповідно до сучасних потреб реальної практики, призводить до того, що чимало успішних студентів погано розуміють специфіку організації навчальної діяльності в умовах варіативності, не готові на належному рівні до впровадження технологій загальнонавчального та предметного значення тощо. Результатом недооцінки практичної складової є те, що більшість випускників не сприймає себе в ролі вчителя та згодом частина з них залишає сферу освіти. Тому формування в студентів готовності до реалізації основних функцій учителя початкової школи потребує нових підходів. З цією метою вважаємо за доцільне підкреслити особливе значення *технологічної складової в процесі вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи*.

Проаналізуємо різні наукові погляди на проблему співвідношення дидактичного, методичного й технологічного компонентів у системі професійної підготовки майбутніх учителів.

Співвідношення дидактичного й методичного знання викликає серед науковців широку дискусію (В.І. Бондар, А.В. Хуторський В.В. Краєвський, В.М. Монахов, І.В. Гребеньов, П.Г. Постніков, Г.І. Саранцев, О.Я. Савченко та ін.). Зокрема, дослідники процесу навчання користуються термінами "методика викладання" (М.С. Вашуленко, М.В. Богданович, М.О. Бантова, Г.В. Бельтюкова, О.А. Біда та ін.) і "методика навчання" (В.І. Бондар, Т.М. Байбара, Н.Б. Істоміна, М.І. Жалдак, Н.В. Морзе, Л.М. Масол, З.І. Слєпкань та ін.), при цьому розуміючи характер самої методики по-різному. Одні відносять її до педагогічної науки й називають частковою дидактикою, ілюструючи загальнодидактичні принципи прикладами з різних предметів (математики, історії, хімії, фізики тощо). Інші вважають методику спеціальною педагогічною наукою, у якій розв'язуються завдання навчання й розвитку особистості через зміст предмета (математику, історію тощо), що є свідченням ізольованого вивчення дидактики та методики. У зв'язку з цим Г.І. Саранцев підкреслює, що сучасний стан педагогічної практики може зумовити втрату дидактики як самостійної дисципліни, яка є основою методичної науки, оскільки методиці простіше побудувати власні теоретичні конструкції та використовувати їх. Крім того, на думку вченого, значно ускладнює проблему ідея про заміну дидактики й методики викладання навчального предмета технологіями, що останнім часом все активніше поширюються [354, с. 32].

Отже, сучасні тенденції реформування системи педагогічної освіти в бік прагматизму, технологізації викликають занепокоєння, оскільки можуть призвести до втрати внутрішньої єдності педагогічної науки, розмежування теорії навчання й рецептурної методики викладання основ наук.

Розв'язання проблеми співвідношення дидактики, методики та технології навчання деякі вчені вбачають у взаємоузгодженості рівнів дидактичного пізнання, функцій дидактики як науки та зв'язків дидактичної науки й освітньої практики (І.В. Гребеньов, П.Г. Постніков, Г.І. Саранцев та ін.). Так, на думку П.Г. Постнікова, у такому контексті ідея різнорівневості й функціональності

дидактичного знання актуалізує проблему самостійності дидактики як наукової дисципліни, що переносить поняття на матеріал конкретного предмета [315, с. 73]. Цю точку зору поділяє І.В. Гребеньов, зазначаючи, що дидактику навчальних предметів ще не створено, хоча про необхідність цього йде мова давно. Характерно, що в багатьох країнах Європи в педагогіці саме дидактика предмета є основною методичною дисципліною в підготовці майбутніх учителів [83, с. 14].

Водночас ідея введення нової навчальної дисципліни "дидактика предмета" не знаходить широкої підтримки в сучасній педагогіці. Зокрема, В.В. Красівський і В.М. Монахов виступають проти об'єднання таких галузей педагогічної науки, як дидактика та методика в одну, а термін "дидактика предмета" називають мовним огріхом [194, с. 21].

Зіставлення існуючих точок зору дозволяє вважати недоцільним відмову від дидактики чи методики на користь технологій або від об'єднання дидактики та методики в одну навчальну дисципліну, оскільки на сучасному етапі особливої уваги набуває ідея фундаменталізації професійної педагогічної освіти. Технологічний рівень пізнання, за нашим розумінням, має реалізовуватись як інструментальний засіб розв'язання конкретних методичних проблем.

Проведений аналіз проблеми співвідношення дидактичного, методичного й технологічного компонентів у системі педагогічної освіти дозволяє обґрунтовано сформулювати наступну тезу концепції, в якій технологічну підготовку вчителів початкової школи доцільно розглядати як складне інтегроване утворення, що відображає якісно нову характеристику функціонування дидактико-методичної системи навчання.

Завершальним концептуальним положенням є міркування про те, що результатом модернізації дидактико-методичної системи навчання виявляється готовність майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі, яка характеризує певний рівень розвитку технологічної компетентності.

Оскільки технологічна компетентність у дослідженні виступає як основний критерій готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій, розкриємо зміст цього поняття.

У філософській і психолого-педагогічній літературі готовність розглядається як базова умова успішного виконання будь-якої діяльності. Різні аспекти дослідження цієї категорії є об'єктом вивчення філософів, психологів, педагогів. Змістова характеристика поняття "готовність" висвітлена в працях О.Г. Асмолова, М.І. Дьяченко, Л.А. Кандилович, С.Д. Максименка, В.О. Моляка, П.С. Перепилиці, С.Л. Рубінштейна, С.Д. Узнадзе та ін.; розробці структури готовності присвячені праці Ф.Н. Гоноболіна, В.А. Крутецького, Н.В. Кузьміної та ін.; аналіз структурних компонентів і показників готовності до педагогічної діяльності розкривається в дослідженнях Г.О. Балла, А.О. Деркача, В.А. Семиченко, В.О. Сластьоніна та ін.

Найбільш деталізоване поняття готовності в галузі педагогічної психології під час висвітлення шляхів удосконалення процесу вузівської підготовки педагогічних кадрів (Г.О. Балл, Ф.Н. Гоноболін, І.А. Зязюн, Г.С. Костюк, Н.В. Кузьміна, С.Д. Максименко, О.Г. Мороз, В.А. Семиченко та ін.), де розкриваються два шляхи його трактування: функціональний і особистісний.

У межах функціонального підходу психолого-педагогічна готовність до діяльності тлумачиться як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень її ефективності. На базі особистісного підходу психолого-педагогічна готовність розглядається як результат підготовки до певного виду діяльності (О.Ф. Генев,

К.К. Платонов, В.О. Моляко та ін.). Водночас готовність як складне структурне утворення загалом може виступати в двох формах: 1) як короткочасна, тимчасова, ситуативна актуалізація психічних станів, забезпечення психологічної можливості успішних дій у певній діяльності (М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибович, Ю.Я. Кисельов); 2) як довготривала, загальна з метою набуття знань, умінь, досвіду, установок і мотивів діяльності (М.Д. Левітов, О.В. Киричук, В.А. Крутецький та ін.).

У науковій літературі активно використовуються такі терміни: "інтелектуальна готовність", "емоційна готовність", "готовність до самоосвіти", "готовність до навчання в школі". При цьому часто поняття "готовність" ототожнюють з поняттям "підготовка", що вважається некоректним, оскільки підготовку слід вважати процесом, який формує готовність особистості до певного виду діяльності.

Процес готовності в психолого-педагогічних дослідженнях висвітлюється по-різному, проте спільним є те, що він розглядається як частина професійної підготовки майбутнього вчителя, інтегральне, багатоаспектне утворення, яке включає в себе низку компонентів, адекватних вимогам, умовам та змісту діяльності.

Узагальнюючи вищесказане, визначаємо готовність майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій як інтегровану особистісно-професійну якість, що характеризує певний рівень розвитку їхньої технологічної компетентності, взаємодія компонентів якої забезпечує оволодіння технологічно-проектувальними вміннями з метою організації технологічного процесу навчання в початковій школі.

З'ясування сутності "технологічна компетентність" почнемо з тлумачення поняття "професійна компетентність", яке безпосередньо пов'язане з визначенням термінів "компетентність" і "компетенція". У науковому обігу вони з'явилися у вітчизняній педагогіці одночасно з переходом на нову освітню парадигму – компетентнісно орієнтовану, основною ідеєю якої є створення умов для реалізації особистісного потенціалу педагогів і учнів (фізичного, інтелектуального, естетичного, творчого). У сучасній психологічній і педагогічній літературі немає однозначного визначення цих термінів. Одні автори вживають "компетентність" і "компетенції" як синоніми, інші вважають їх різними поняттями. У Новому тлумачному словнику української мови визначення цих понять розмежовується таким чином: "компетенція" – це обізнаність із чим-небудь, коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи; "компетентний" – це той, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий; кваліфікований або який має певні повноваження; повноправний, повновладний" [270, с. 445]. У Словнику іншомовних слів "компетентність" визначається як поінформованість, обізнаність, авторитетність, а "компетенція" (лат. *competentia*, від *comprto* – взаємно прагну, відповідаю, добиваюся) трактується як коло повноважень, коло питань, у яких особа має певні повноваження, знання, досвід [377, с. 43].

Більшість зарубіжних і вітчизняних дослідників компетентнісного підходу в освіті ототожнюють ці поняття з огляду на семантичну специфіку мов. Однією з причин цього, на думку Н.М. Бібік, є неточний переклад з іноземної мови. Зокрема, вчена зазначає, що "запозичення термінології із зарубіжних видань через неточності перекладу внесло безліч непорозумінь у з'ясуванні явищ, які за своєю

структурою не є новими ні для української термінологічної традиції, ані для педагогічної дійсності" [37, с. 20].

Потреба розрізнати поняття "компетенція" та "компетентність" гостро виникла в українських дослідників у зв'язку з розробкою Державних стандартів початкової, основної та старшої шкіл. Аналіз довідникових визначень цих понять дозволяє зробити висновок, що вони не є синонімами. Більш широке змістове наповнення має поняття "компетентність", – це володіння людиною відповідною компетенцією, що передбачає включення особистісного ставлення до неї і до предмета діяльності [55, с. 12]. Зважаючи на це, сучасні науковці (І.В. Соколова, О.О. Бодальов, Н.В. Кузьміна, Н.В. Кухарев, В.С. Решетько, В.О. Сластьонін, А.В. Хуторський та ін.) розглядають поняття "професійна компетентність педагога" з позиції підготовки спеціалістів, орієнтованої на розвиток компетенцій.

Характеризуючи поняття "професійна компетентність", виокремимо його структурні складові (компоненти), що дозволить обґрунтовано визначити суть технологічної компетентності.

Як стверджує Н.В. Кузьміна, професійна компетентність є обізнаність педагога в спеціальній, методичній та психологічній галузях. Її складовими вчена визначає сукупність умінь педагога структурувати наукові та практичні знання з метою найкращого вирішення педагогічних задач [198, с. 46]. Подібне визначення міститься й у працях О.О. Бодальова, який доводить, що професійна компетентність виявляється в педагогічній підготовленості та здібності суб'єкта праці (спеціаліста чи колективу) "до виконання задач і обов'язків повсякденної діяльності" [47].

Компоненти професійної компетентності вчителя в працях В.О. Сластьоніна охарактеризовано як "єдність його теоретичної та практичної готовності до виконання педагогічної діяльності, що характеризує його професіоналізм" [372, с. 75].

Складовими професійної компетентності А.В. Хуторський пропонує вважати сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (сміслових орієнтацій, знань, умінь навичок і досвіду діяльності учня), необхідних для здійснення особистісно й соціально значущої продуктивної діяльності щодо об'єктів реальної дійсності [416, с. 62]. На думку Н.В. Кухарева та В.С. Решетько, професійна компетентність педагога виявляється у високому рівні його підготовленості, "який зумовлений знанням стратегії продуктивної педагогічної діяльності, взаємодіючих у ній структурних компонентів і критеріїв для визначення ступенів її продуктивності" [204, с. 10].

Структурними компонентами поняття "професійна компетентність", як зазначає І.В. Гушлевська, яка досліджувала це поняття на матеріалі зарубіжної педагогіки, виступають не лише професійні знання, уміння, навички та досвід у певній спеціальності, а й ставлення спеціаліста до справи, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також його особистісні якості для досягнення необхідного результату на робочому місці та в конкретній виробничій ситуації [93]. У праці С.Е. Трубачової зазначено, що до структурних компонентів професійної компетентності слід обов'язково відносити рефлексію результату [403, с. 54].

На основі зіставного аналізу та узагальнення суттєвих ознак і структури терміна "професійна компетентність" окреслимо зміст поняття "технологічна компетентність", урахувавши те, що перше є базовим, а друге – похідним.

Технологічну компетентність ми визначаємо як структурно-функціональну складову професійної компетентності, що характеризується здатністю особистості майбутнього фахівця до самостійної професійної діяльності з метою організації навчального процесу в початковій школі на основі застосування технологій загальнонавчального та предметного значення. Компонентами технологічної компетентності виступають:

- мотиваційно-ціннісний (особистісна цінність, інтерес щодо впровадження загальнонавчальних технологій у початковій школі);
- когнітивно-процесуальний (рівень знань про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння алгоритмом їх застосування);
- технологічно-проектувальний (володіння способами професійної діяльності щодо моделювання та проведення уроків на основі використання загальнонавчальних технологій);
- результативно-оцінний (вміння здійснювати рефлексивну педагогічну діяльність).

Отже, найважливішими концептуальними засадами, на основі яких вибудовується модель системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій, визначено:

- модернізацію дидактико-методичної системи навчання, що передбачає своєчасне реагування на інноваційні процеси, які відбуваються в початковій школі;
- упровадження технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи як складного інтегрованого утворення, що відображає якісно нову характеристику функціонування дидактико-методичної системи навчання;
- готовність майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій, яка характеризує певний рівень розвитку технологічної компетентності виступає результатом модернізації дидактико-методичної системи.

3.2. Обґрунтування експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій

Реалізація мети, завдань та концептуальних засад дослідження зумовили необхідність розроблення моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій.

Модель (з лат. *modus* – міра, франц. *modele* – зразок, еталон, стандарт) у теорії пізнання розглядається як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, математичних знаків, формул тощо, який є аналогом, заміником об'єкта, що досліджується й відтворює в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та стосунки між елементами досліджуваного об'єкта [80, с. 276]. У методології науки поняття "модель" означає певну систему визначеного фрагмента природної або соціальної реальності, творіння людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригінальної моделі [110, с. 498].

За створеною моделлю можна дізнатися про властивості досліджуваного об'єкта, але не про всі, а тільки про ті, які є аналогічними. Такі властивості називаються суттєвими. Однією з основних вимог, що висувається до моделі, – це

адекватність, тобто її відповідність реальній дійсності, а саме основним суттєвим властивостям, параметрам [110, с. 516].

У науковій праці філософа Г. Клауса поняття "модель" трактується як відображення фактів, предметів і відносин певної сфери знань у вигляді простої, більш прозорої матеріальної структури конкретної галузі [155, с. 262]. Дослідники управлінської діяльності в освіті М.М. Поташник і В.С. Лазарев визначають модель як матеріально-реалізовану чи уявну систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його таким чином, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [316, с. 19].

Аналіз педагогічної літератури (В.П. Беспалько, Є.В. Бондаревська, Л.П. Большакова, А.К. Маркова, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, Н.Ф. Тализіна, В.Д. Шадриков та ін.) дозволяє стверджувати, що останнім часом особливо поширюється вживання терміна "модель фахівця". Це пов'язано з розробленням різних моделей, які спрямовані на унаочнення сутнісних характеристик майбутньої педагогічної діяльності та ефективної підготовки до неї.

Модель вказує, до виконання яких функцій має бути придатний майбутній педагог та якими якостями володіти. За її допомогою можна відрізнити рівень і якість підготовки фахівців [398]. Модель виступає як системоутворювальний фактор з метою відбору змісту освіти та форм його реалізації в навчальному процесі [230]. На думку В.Д. Шадрикова, узагальнена модель фахівця має охоплювати: уявлення про цілі професійної діяльності; про функції, до яких має бути підготовленим майбутній учитель; результати підготовки компетентного фахівця та його індивідуальні якості, які слід сформулювати як професійно значущі; уміння та навички прийняття рішень, пов'язаних з педагогічною діяльністю; інформаційні навички, що забезпечують успіх професійного становлення; сформованість уявлень про значущість професійних цінностей. Будь-яка конкретна модель, як зазначає дослідник, відрізняється цілями, функціями, компетенціями, якостями, знаннями, інформаційним забезпеченням, правилами та критеріями досягнення мети [428, с. 29].

Метод моделювання широко використовується в сучасних педагогічних дослідженнях, що підтверджують наукові праці І.М. Богданової, Н.Б. Булгакової, В.В. Краєвського, О.В. Моревої, О.Я. Савченко, Е.Є. Смирнової, С.О. Сисоевої, Г.В. Суходольського, А.В. Хуторського, Л.М. Фрідмана та інших учених. Зокрема, В.В. Краєвський відносить моделювання до теоретичних методів, за допомогою яких здійснюється вивчення будови та механізмів процесу навчання й виховання, логічних структур матеріалу, що засвоюється. Однак, ураховуючи всі переваги цього методу, на думку вченого, варто передбачати, що модель, якою б досконалою вона не була, не може відображати "ті специфічні закономірності поведінки та способи переробки інформації, які характерні для свідомої, соціально зумовленої практичної діяльності людини". Говорячи про "виникнення" моделі, В.В. Краєвський стверджує: "Модель – це абстрактне узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту" [192, с. 268].

Варіанти моделювання професіограм майбутнього вчителя представлено в працях В.П. Беспалька, В.І. Бондаря, Н.В. Гавриш, А.К. Маркової, А.В. Нікітіна, Н.В. Кузьміної, Л.І. Романкової, В.О. Сластьоніна, О.М. Семеног, В.Д. Шадрикова та ін. Дослідники зазначають, що "модель фахівця" тісно пов'язана з "кваліфікаційними характеристиками майбутнього вчителя з вищою освітою", з моделлю діяльності (професіограмою) та кваліфікаційними вимогами, що в свою чергу знайшли

відображення в Галузевому стандарті підготовки майбутніх учителів початкової школи, який доцільно розглядати як стратегію розвитку професійної освіти [54, с. 21].

Узагальнюючи існуючі тлумачення, зауважимо, що обізнаність викладачів із сутністю різних моделей підготовки фахівців впливає на обґрунтованість вибору змісту, форм, методів, засобів, прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів відповідно до конкретних умов, що сприяє інноваційному оновленню педагогічної освіти, в нашому випадку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Проектуючи структурно-функціональну модель системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій, ми відображали такі її компоненти: мету, зміст, процес, організаційно-педагогічні умови, етапи управління експериментальним навчанням та передбачуваний результат (див. рис. 3.1).

Мета моделі – проектування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти.

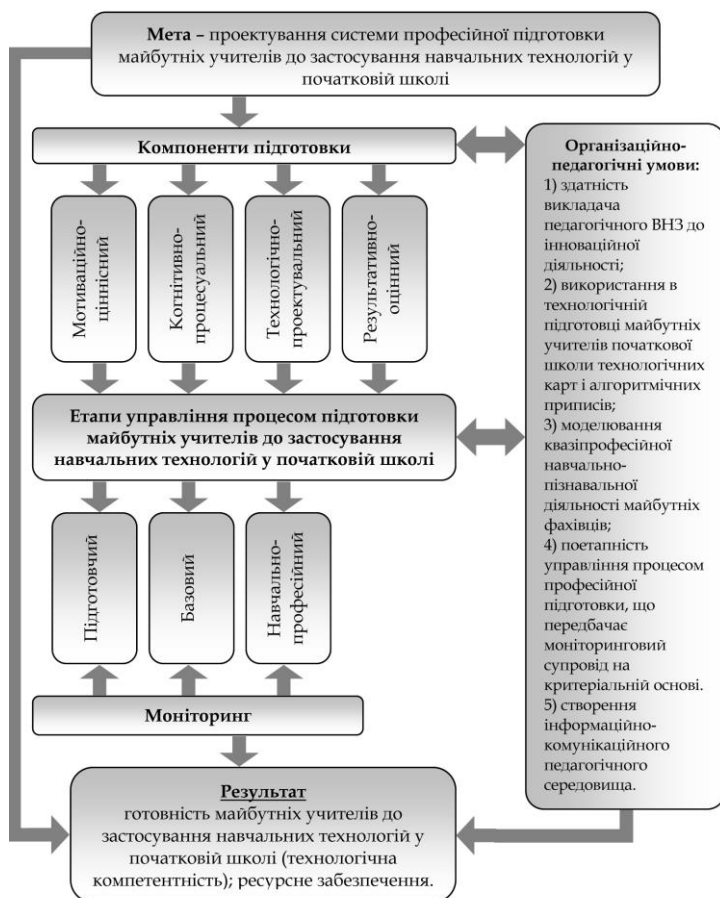


Рис. 3.1 Модель системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій

Системність підготовки характеризується такими ознаками:

- цілеспрямованість процесу формування готовності майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі, що засвідчує певний рівень розвитку їхньої технологічної компетентності;
- наступність між засвоєнням загальнопедагогічних, дидактичних і методичних дисциплін та етапами технологічної підготовки майбутніх фахівців;
- продуктивна організація науково-дослідної роботи і технологічно орієнтованої педагогічної практики;
- раціональне поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання у процесі залучення студентів до набуття знань і вмінь, що становлять зміст технологічної підготовки;
- впровадження навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань з урахуванням освітньо-кваліфікаційних рівнів технологічної підготовки майбутніх фахівців;
- неперервність моніторингу процесу технологічної підготовки студентів за допомогою спеціального інструментарію з метою оцінювання його ефективності.

Визначаючи структурно-функціональні компоненти моделі, ми спирались на висновки психолога Ю.М.Кулюткіна, який стверджує, що для ефективної діяльності людина має володіти знаннями властивостей і відношень реального об'єкта та способами взаємодії з ним, усвідомлювати його цінності [200, с. 198].

На основі вищезазначеного в моделі було виділено чотири компоненти:

- *мотиваційно-ціннісний*, сутністю якого є формування в студентів професійного інтересу та бажання до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі;
- *когнітивно-процесуальний*, що спрямовується на засвоєння дидактико-методичних знань та вмінь, у тому числі про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння загальним алгоритмом їх застосування з урахуванням специфічних особливостей кожної;
- *технологічно-проектувальний*, який передбачає розвиток технологічно-проектувальних умінь майбутніх фахівців, зокрема моделювання та проведення уроків на основі використання загальнонавчальних технологій;
- *результативно-оцінний*, який виявляється у здатності майбутніх учителів початкової школи здійснювати рефлексивну педагогічну діяльність.

Визначаючи позиційне розміщення компонентів моделі, виходили з того, що воно, по-перше, має відображати послідовність засвоєння досвіду застосування загальнонавчальних технологій, по-друге, логіку навчально-змістового ресурсу підготовки майбутніх учителів у педагогічному ВНЗ.

Модель підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій також передбачала відображення організаційно-педагогічних умов її ефективної реалізації, до яких віднесли такі: здатність викладача педагогічного ВНЗ до інноваційної діяльності, самоорганізації, постійного вдосконалення професійної компетентності; використання у технологічній підготовці майбутніх учителів початкової школи технологічних карт і алгоритмічних приписів; моделювання квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх

фахівців; поетапність управління процесом професійної підготовки студентів до застосування загальнонавчальних технологій, що передбачає неперервний моніторинговий супровід на критеріальній основі; створення інформаційно-комунікаційного середовища, яке забезпечує технологізацію змісту й процесу навчання майбутніх учителів.

Визначення організаційно-педагогічних умов здійснювалося на основі екстраполяції результатів наукових досліджень (К.Б. Авраменко, О.А. Біда, П.М. Гусак, М.Б. Євтух, О.М. Митник, С.М. Мартиненко, Н.В. Морзе, Н.Г. Ничкало, Л.О. Хомич, Л.Л. Хоружа, С.О. Сисоєва, О.М. Пехота, Л.П. Пуховська та ін.), присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх учителів, та уточнювалося в процесі формуального експерименту.

Спираючись на психологічні та педагогічні праці про способи засвоєння індивідуального досвіду (А.Г. Асмолов, О.Д. Божович, А.С. Белкін, С.А. Дніпров, Ю.К. Кулюткін, В.А. Семиченко, С.М. Петров та ін.), здійснили спробу окреслити знання й уміння, які забезпечують зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування навчальних технологій. Щоб визначити їх обсяг, а потім поелементно структурувати, виділивши інформаційні одиниці, сутність яких необхідно засвоїти, подамо порядок і час включення цих знань і вмінь у чинну дидактико-методичну систему навчання.

Знання та вміння, які забезпечують зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій, об'єднали в чотири групи. До *першої групи* належать знання про загальнопедагогічні категорії, явища, процеси, закономірності, принципи, методи, форми, засоби навчання, способи організації педагогічно доцільної взаємодії з учнями та особливості моделювання навчально-виховного процесу в початковій школі. Загальнопедагогічні знання є науково-теоретичним підґрунтям технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Другу групу* утворюють дидактико-методичні знання та вміння про те, як правильно організувати засвоєння понять, законів, правил, пояснити новий матеріал, провести закріплення вивченого, оцінити навчальні досягнення учнів тощо, а також сформувати систему предметних та ключових (загальнопредметних) компетентностей у молодших школярів відповідно до вимог Державного стандарту загальної початкової освіти. *Третю групу* складають знання про суть загальнонавчальних технологій та вміння щодо оволодіння загальним алгоритмом їх застосування з конкретного навчального предмета початкової школи.

Друга та третя група знань і вмінь забезпечувала процесуальну основу технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Технологічно-проектувальні вміння майбутніх фахівців, які *складають четверту групу*, характеризують здатність моделювати й проводити уроки на основі використання загальнонавчальних технологій, здійснювати рефлексивну педагогічну діяльність.

Така послідовність індивідуального засвоєння знань і вмінь застосовувати загальнонавчальні технології стала основою диференційованого процесу підготовки на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр-спеціаліст" та "бакалавр", які охарактеризовано на формуальному етапі експериментального навчання за варіантами.

Крім знань і вмінь загальнотеоретичного рівня про обсяг змісту підготовки майбутніх фахівців до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі, необхідно відобразити його на рівні навчального матеріалу.

З цією метою увага автора спрямовувалася на визначенні необхідної та достатньої кількості загальнонавчальних технологій, з якими мав ознайомитися майбутній учитель на етапі професійної підготовки.

У відборі загальнонавчальних технологій орієнтувалися на розв'язання пріоритетних завдань сучасної початкової школи, а саме: забезпечення організації повноцінної навчальної діяльності молодших школярів; досягнення учнями гарантованих результатів, які визначені Державним стандартом загальної початкової освіти. Крім того, одним із критеріїв відбору був міжпредметний характер застосування загальнонавчальних технологій, а саме:

- *організація навчальної взаємодії вчителя та учнів у межах інтерактивного простору на основі діалогу і полілогу, де вчитель і учні виступають суб'єктами навчання;*

- *формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів, спрямоване на оволодіння вміннями самоорганізації, способами пізнавальної діяльності, самоконтролю своїх досягнень з метою навчитися самостійно здобувати знання;*

- *організація диференційованого навчання відповідно до рівня актуальної готовності й зони найближчого розвитку молодших школярів;*

- *організація навчальної проектної діяльності, орієнтована на самостійну пошуково-творчу працю учнів (індивідуальну і групову), щоб вони вчилися всебічно пізнавати об'єкт, здобувати нові знання, застосовувати їх для розв'язання навчальних проблем;*

- *організація ігрової навчальної діяльності, що має мотиваційну, пізнавальну й виховну значущість і ґрунтується на залученні молодших школярів до різних видів дидактичних ігор у процесі засвоєння предметів базового навчального плану;*

- *організація поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу, що передбачає застосування вчителем кількох загальнонавчальних технологій для цілеспрямованого навчання молодших школярів відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти та навчальних програм.*

Слід наголосити, що засвоєння змісту такої сукупності загальнонавчальних технологій охоплювала інваріантна дидактико-методична складова професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Упровадження структурно-функціональної моделі в реальний навчальний процес педагогічного ВНЗ передбачало підготовку майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр-спеціаліст" здійснювати шляхом послідовного засвоєння індивідуального досвіду.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування навчальних технологій, яка поширюється тільки на освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр", реалізовувалася через опрацювання інтегрованих навчальних курсів, а отже, відбувалась інтеграція знань і вмінь загальнопедагогічного та дидактико-методичного характеру.

У наукових працях з педагогіки (В.І. Бондар, О.Г. Гилязова, В.І. Безрукова, А.Я. Данилюк, І.М. Козловська, Н.С. Сердюкова, В.К. Сидоренко, І.П. Яковлев та ін.) знаходимо різні визначення феномену педагогічної інтеграції, а саме:

- процес, який є високим рівнем забезпечення міжпредметних зв'язків на якісно новій основі засвоєння навчального матеріалу (В.І.Бондар);
- система органічно зв'язаних навчальних дисциплін, побудована за аналогією з навколишнім світом, в основу інтеграції покладена аксіома, що все у світі взаємозалежне і не існує в "чистому вигляді" (О.Г.Гилязова);
- рух системи до великої органічної цілісності (І.П.Яковлев);
- зближення та зв'язок наук, що відбувається поряд з процесами диференціації; являє собою втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні навчання (Н.С.Сердюкова);
- взаємопроникнення, ущільнення, уніфікація знання, що проявляється через єдність з протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації; процес, який об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів компонентів матеріально-виробничої і суспільно-політичної діяльності людей, а в своїх найглибших основах – матеріальною єдністю світу, загальним зв'язком, ізоморфізмом структур у якісно різноманітних об'єктах (І.М. Козловська).

На основі аналізу положень можна стверджувати, що більшість педагогів, розглядаючи педагогічну інтеграцію, акцентують увагу на її процесуальному аспекті.

Наведемо трактування поняття інтеграції в педагогіці А.Я. Данилюком, оскільки дослідник, на наш погляд, найбільш змістовно характеризує сутність цього явища саме з цієї позиції.

1. Педагогічна інтеграція – вища форма взаємозв'язку, нова об'єктивність, нова структура, нові функції об'єктів, що вступають у зв'язок (підстава для визначення – специфічні характеристики інтеграції як вищої форми взаємозв'язку).

2. Педагогічна інтеграція – це вища форма вираження єдності цілей, принципів змісту, форм організації процесу навчання і виховання, спрямована на інтенсифікацію системи підготовки учнів (підстава для визначення – зміст освіти).

3. Педагогічна інтеграція – це створення укрупнених педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів навчально-виховного процесу декількох розділів підготовки учнів (підстава для визначення – поняття укрупнення педагогічних одиниць) [98].

Теоретичний аналіз різних тлумачень поняття "інтеграція" шляхом порівняльно-зіставного методу дає можливість узяти за основу узагальнююче визначення інтеграції в педагогіці, яке зроблено А.Я. Данилюком. Учений стверджує, що педагогічна інтеграція – це структурно та змістовно-процесуальний, доцільно організований зв'язок однотипних частин і елементів змісту, форм і методів навчання в рамках освітньої системи, що веде до кількісних і якісних змін та саморозвитку студентів[98, с. 124].

Таким чином, теорія інтеграції дозволяє здійснювати проектування та програмно-методичну розробку нового розвивального предметного середовища більш високого рівня узагальнення порівняно з традиційними методиками, де головне завдання викладача полягає в тому, щоб передати студентові певну суму наукових знань.

Інтеграційна система навчання в педагогічному ВНЗ спрямовується на формування технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Розкриємо її зміст.

1. На етапі підготовки викладач komponує різний навчальний матеріал з метою створення цілісної програми, яка забезпечує системність, послідовність змісту, щоб зробити його доступним для студентів. Таку роботу викладача зі змістом навчального матеріалу умовно можна назвати педагогічною інтеграцією. У цьому випадку точніше говорити про поєднання, комплектування навчального матеріалу, що є лише процесом підготовки до інтеграції.

2. У розвивальній освітній системі найважливішим якісним критерієм виступає здатність викладача педагогічного ВНЗ формувати загальнопедагогічні й дидактико-методичні компетенції студентів, де йому відводиться центральне місце.

3. Зміст інтегрованих навчальних курсів у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи слід конструювати не в описовому плані, а у формі навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань, які мають розв'язуватися в активній навчальній взаємодії викладача та студентів. Крім того, важливим є створення інформаційно-комунікаційного середовища, яке може набувати статусу рівноправного суб'єкта навчально-виховного процесу. Ця ідея буде розкрита пізніше в процесі характеристики організаційно-педагогічних умов ефективної реалізації моделі підготовки майбутніх учителів до застосування навчальних технологій у початковій школі.

Таким чином, на нашу думку, система технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, де відбувається впровадження інтегрованих навчальних курсів, має засвідчити, що міжпредметна інтеграція, де інваріантною частиною є засвоєння знань про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння особливостями їх застосування з урахуванням специфіки кожної за рахунок створення додаткового резерву часу забезпечує технологізацію змісту й процесу навчання студентів та значно підвищує рівень розвитку їхньої технологічної компетентності під час навчання в педагогічному ВНЗ.

Управління процесом підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій за різними варіантами впровадження структурно-функціональної моделі експериментального навчання передбачало виділення таких етапів, як :

I етап – підготовчий;

II етап – базовий, який передбачав оволодіння загальнонавчальними технологіями;

III етап – навчально-професійний.

Під час підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій ми керувались ідеєю взаємозв'язку етапів і взаємозумовленістю функціональних завдань навчання на кожному з них, ураховуючи гнучкість переходу від одного до іншого.

За послідовністю та тривалістю етапи підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі йшли послідовно або перетиналися (наприклад, навчально-професійний з підготовчим та базовим, оскільки організація педагогічної практики та науково-дослідної діяльності студентів мала безперервний характер). Хоча на кожному з етапів процесу підготовки більше уваги надавалося формуванню певних компонентів, однак це не означало, що інші не набували подальшого розвитку. Наприклад, на підготовчому етапі не завершувався процес формування професійного інтересу та бажання до застосування загальнонавчальних технологій, а на базовому етапі не лише

засвоювалися знання про їх суть, а й формувалися вміння моделювати та проводити уроки на основі застосування загальнонавчальних технологій, а також здатність здійснювати рефлексію педагогічної діяльності. У такому контексті стає зрозумілим тісний зв'язок між етапами й компонентами, що сприяло цілісності системи технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Передбачуваним результатом проектування структурно-функціональної моделі експериментальної системи навчання виступала готовність студентів до застосування загальнонавчальних технологій, що мала засвідчити певний рівень розвитку їхньої технологічної компетентності.

Результативність технологічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи з'ясовувалася на кожному з етапів дослідження в процесі проведення моніторингу. Організація моніторингу розглядається нами як органічна частина експериментальної роботи. Це зумовлюється тим, що "...у практичній роботі зі складними системами (в нашому випадку це процес технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи), як правило, виникають помилки, тому слід вчасно й оперативно вносити корективи" [156, с. 44].

Відповідно до визначених параметрів, теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі засвідчувало відповідність її потребам оновлення професійної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи та давало змогу знайти своє вагомe місце в сучасній вищій педагогічній освіті на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

3.3 Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій

Упровадження структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій передбачало визначення основних організаційно-педагогічних умов її реалізації, серед яких наведемо:

- здатність викладача дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ до інноваційної діяльності, самоорганізації, постійного вдосконалення професійної компетентності;
- використання у технологічній підготовці майбутніх учителів початкової школи технологічних карт і алгоритмічних приписів;
- моделювання квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- поетапність управління процесом професійної підготовки майбутніх фахівців до застосування загальнонавчальних технологій, що передбачає неперервний моніторинговий супровід на критеріальній основі;
- створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, яке забезпечує технологізацію змісту й процесу навчання майбутніх учителів початкової школи.

Стисло охарактеризуємо зміст організаційно-педагогічних умов.

Здатність викладача дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ до інноваційної діяльності, самоорганізації, постійного вдосконалення професійної компетентності

Процеси глобалізації, приєднання України до Болонської декларації зумовили необхідність реформування системи освіти, яка має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей, задоволенню різних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини та навколишнього середовища, суспільства й природи. Колишній погляд на професійну підготовку вчителя в царині усталеного знання поступово відходить у минуле. Формула "освіта на все життя" змінюється новою – "освіта через усе життя". Упровадження нової парадигми освіти насамперед залежить від готовності педагогічних працівників до реалізації інноваційної освітньої стратегії в українському суспільстві [11, с. 6].

Ураховуючи вищезазначене, розглянемо насамперед здатність викладача дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ до інноваційної діяльності, самоорганізації, постійного вдосконалення професійної компетентності як вихідну умову, що забезпечує реалізацію ефективної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій.

У постіндустріальному (інформаційному, технологічному) суспільстві пріоритетною стає інноваційна діяльність у соціальній сфері, яка своїм змістом зорієнтована на людину. Дослідження такої проблематики беруть свій початок з 30-х років XX століття. У 50-х роках педагогічні інновації посіли значне місце в науково-практичній діяльності зарубіжних учених і педагогів-практиків. Активізація наукових досліджень у цій галузі та її понятійного забезпечення у вітчизняній педагогіці почалася наприкінці минулого століття, коли вони стали предметом спеціального дослідження.

Поняття "інновація" (лат. "innovatio" – оновлення, зміна) вперше було вжито в лінгвістиці та означало нововведення, новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях. Інновації є предметом особливої діяльності людини, яка не задоволена традиційними умовами, методами, способами та прагне не лише новизни змісту реалізації своїх зусиль, а передусім якісно нових результатів [103, с. 21].

Дослідники (Л.М. Ващенко, Л.І. Даниленко, І.М. Дичківська, В.Л. Куровський, В.О. Сластьонін, Г.К. Селевко, Л.С. Подимова 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 [375, с. 35].

Теоретична модель інноваційної діяльності педагога, на думку В.О. Сластьоніна та Л.С. Подимової, включає в себе такі структурно-функціональні компоненти, як мотиваційний, креативний, технологічний і рефлексивний [374, с. 34].

Поділяючи цю думку вчених, розкриємо сутність кожного з компонентів інноваційної діяльності викладача дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ, що є основою його самоорганізації, постійного вдосконалення професійної компетентності, зокрема під час підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій.

Інноваційна діяльність насамперед пов'язана зі змінами в мотиваційній сфері особистості викладача ВНЗ, які визначають його ставлення до творчого пошуку в педагогічній діяльності. Інноваційний підхід надає перевагу мотивам

самоактуалізації, співтворчості та самопізнання. Це сприяє утвердженню нової позиції особистості викладача ВНЗ у ставленні до суспільства, психолого-педагогічної науки та до самого себе. Участь в інноваційній діяльності дозволяє педагогам позбавитися авторитарних претензій на визнання правильною тільки власної точки зору, відкриває шлях до засвоєння варіативного педагогічного досвіду.

Креативний компонент інноваційної діяльності викладача дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ передбачає розвиток нового бачення, готовність відмовитися від звичних схем і стереотипів поведінки, сприйняття, мислення, усталеного підходу організації процесу навчання студентів тощо.

Термін "креативність" з'явився у вітчизняній педагогічній науці для позначення здатності індивіда формувати нові поняття, навички, здібності для усвідомлення власного досвіду та створення нового, не існуючого раніше. Це можливість створювати нове, синтез процесуальних та особистісних характеристик індивіда, які дозволяють йому творчо перетворювати навколишню дійсність [374, с. 32].

У зв'язку з цим креативний компонент інноваційної діяльності викладача дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ має знаходити своє відображення в реальному процесі його взаємодії зі студентами, яка спрямовується на підготовку майбутніх учителів до організації технологічного навчання в початковій школі та розвиток прагнення вдосконалювати подальшу професійну діяльність.

Технологічний компонент реалізується через взаємозв'язок з усіма структурно-функціональними компонентами інноваційної діяльності викладача дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ, а також передбачає його орієнтацію на засвоєння студентами особливостей упровадження технологій загальнонавчального та предметного значення, становлення нового типу культури спілкування, інноваційного мислення, постійний розвиток технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Основою нової культури спілкування та інноваційного мислення є творча педагогічна діяльність, яка характеризується дослідницькою, діалоговою та дискусійною формами роботи. Формування нового типу мислення викладача дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ на сучасному етапі розвитку суспільства пов'язане з "аналітичним та проектно-технологічним його характером, який має відбуватися на основі прогнозування, планування та моделювання навчально-виховних явищ, процесів та систем" [323, с. 12].

"Всепронизуюча проектність" стає стилем життя людей різних професій, а проектування розглядається як новий тип мислєдіяльності, орієнтований на розробку програм, проектів і систем на основі тенденцій їх розвитку, факторів можливості використання перспективних цілей, аналізу стану об'єктивної дійсності [137, с. 8].

Особливого значення в умовах інноваційного освітнього простору набуває рефлексія педагогічної діяльності, яка являє собою основний механізм усвідомлення професійних успіхів та недоліків, особистісних досягнень викладача дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ. Здатність до рефлексії може знаходити своє відображення в процесі втілення індивідуального стилю професійної діяльності, в оцінці адекватності обраної стратегії, корекції педагогічного процесу.

Рефлексивний компонент інноваційної діяльності викладача дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ передбачає готовність працювати в ситуаціях невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, постійну спрямованість на пошук нового, нестандартних шляхів розв'язання навчально-педагогічних ситуацій, здатність переосмислювати свій професійний і особистий досвід, тобто виступає основою його самоорганізації.

Отже, ми погоджуємося з думкою В.О. Сластьоніна, який зазначає, що інноваційність педагогічної діяльності – це, в першу чергу, відкритість, можливість сприйняття інших поглядів. У такому контексті для педагога важливим є вміння узгоджувати власну точку зору з іншими, усвідомлювати необхідність у власному розвитку протягом усього життя [372, с. 74].

Ураховуючи особливості розвитку сучасного освітнього простору, кожен викладач дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ повинен розвивати в собі здібності до проектування та реалізації стратегії гуманістично-інноваційного навчання майбутніх фахівців, що сприяє розвитку технологічної компетентності.

Досвід дозволяє розкрити характерні риси стратегії гуманістично-інноваційного навчання майбутніх учителів початкової школи.

Перша риса полягає в тому, що особистість викладача виступає як провідний чинник гуманістично спрямованої інноваційної системи освіти, за якого змінюється його позиція в ставленні до студентів і до себе. Виступаючи в ролі організатора навчання в процесі становлення й розвитку особистості майбутніх фахівців, він має бути готовим запропонувати новий характер взаємодії зі студентами, в основі якого є позиція демократичної співпраці, допомоги, підтримки, особливої уваги до різних проявів ініціативи. За таких умов студент прагне не лише засвоїти знання, а й активно та відкрито співпрацювати з викладачем та своїми колегами-студентами (включаючи також і систему Інтернет), що є основою саморозвитку та самореалізації.

Друга риса стратегії гуманістично інноваційного навчання пов'язується зі змінами у функції знань та засобах організації процесу їх засвоєння. На відміну від традиційної системи навчання "запам'ятай і повторюй" у сучасних умовах актуальним стає набуття студентами власного культурного досвіду, самостійне знаходження знань і користування ними.

Знання, вміння та навички за умови реалізації гуманістично інноваційної системи освіти розглядаються не як мета навчання, а як засіб розвитку особистості майбутнього фахівця. У зв'язку з цим пропагується інший підхід до відбору та структурування змісту освіти. Знання в новій системі, як зазначає Д.В. Чернілевський, систематизуються й структуруються відповідно до ієрархії об'єктів пізнання. Студент повинен мати до них відкритий доступ (через створення інформаційно-комунікаційного середовища або підручник) та засвоювати їх у контексті проектування, моделювання та дослідження. Основним засобом трансляції знань, на думку вченого, виступає текст, який у разі використання комп'ютерів у навчальному процесі може існувати у вигляді електронних підручників, тренажерів і контролюючих програм. При цьому число типів знань розширюється, готове знання існує поряд з тими знаннями, які синтезуються студентами: універсальним компонентом процесу навчання виступає не запам'ятовування тексту, а його пізнання в процесі реалізації проекту [423, с. 61].

Крім того, реалізація гуманістично інноваційної системи навчання під час підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі сприяє формуванню технологічної компетентності.

Третя риса стратегії гуманістично інноваційного навчання передбачає важливу роль соціальної природи та розвитку особистості. Це означає, що відбувається орієнтація майбутніх фахівців на групові форми роботи, спільну діяльність, організацію діалогу та квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Водночас пріоритетним є розвиток індивідуальних рис особистості, установка на самоактуалізацію, визнання її неповторності. В умовах упровадження кредитно-модульної системи навчання в педагогічному процесі ВНЗ центральне місце посідає ідея створення індивідуальної траєкторії навчання кожного студента, що відповідає його цілям, запитам та інтересам.

Отже, здатність викладача дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ до інноваційної діяльності, самоорганізації, постійного вдосконалення професійної компетентності доцільно розглядати як стратегічну умову ефективної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Розробка стратегії у будь-якій сфері, у тому числі й освітній, особливо актуальна, коли відчутно проявляються кризові явища. Дослідники вважають, що інтегроване за своєю природою стратегічне мислення у більшості людей гіпотрофоване, а диференційоване тактичне – гіпертрофоване, оскільки в освіті найбільшою мірою розвиваються технології навчання, що є ні чим іншим, як тактикою. Для аналізу складного світу, де все взаємопов'язане, потрібен широкий узагальнюючий погляд, який пропонує теорія інноваційної діяльності. Водночас слід наголосити, що стратегічні помилки є найсуттєвішими, зазвичай їх не можна компенсувати ніякими технологіями.

Використання в технологічній підготовці майбутніх учителів початкової школи технологічних карт і алгоритмічних приписів розглянемо як організаційно-педагогічну умову, що забезпечує ефективне засвоєння сутності й особливостей застосування загальнонавчальних технологій.

Аналіз вивчення різних аспектів технологічності педагогічного процесу свідчить, що вони є об'єктом активного дослідження у вітчизняній педагогіці (К.О. Баханов, В.П. Беспалько, М.К. Кларин, Т.С. Назарова, І.О. Смолюк, Г.К. Селевко, О.М. Пехота, О.І. Пометун, І.Ф. Прокопенко, Д.В. Чернілевський та ін.).

Проаналізуємо основні підходи щодо розуміння цієї проблеми професійної освіти. У 50–60-х роках ХХ ст. панувала думка про вдосконалення освітнього процесу на основі узагальнення досвіду кращих педагогів. Реалізація такої частково-методичної ідеї передбачала для кожної конкретної ситуації відповідний зразок педагогічної діяльності (еталон). Ключові слова, що пояснювали існування зазначеного підходу: "вимоги", "досвід", "прогноз", "наслідування", "успішність".

У 70–80-х рр. ХХ ст. на противагу традиційному методичному підходу виокремився інший, основна мета якого полягала в тому, щоб на основі врахування наукових досягнень того часу спроектувати оптимальний освітній процес та навчити педагогів здійснювати його в різних умовах. Ключові слова побудови такого освітнього процесу: "планування результатів навчання", "програма", "діагностика", "керування", "оптимізація".

Наприкінці 90-х років ХХ ст. набуває поширення ідея технологічності педагогічного процесу як створення системи дидактичних умов, що забезпечує

результативність навчання та розвитку особистості при мінімально можливих витратах засобів, зусиль та часу всіх суб'єктів освітнього процесу. Ключові поняття, які дозволяли зрозуміти суть нового наукового погляду: "суб'єктність", "діагностика", "проектування", "моніторинг", "вірогідність".

Розкриваючи сутність сучасних підходів на зазначену проблему, охарактеризуємо ознаки організації технологічного навчання майбутніх фахівців.

Серед вимог основною є *діагностика*, тобто "з'ясування можливих недоліків з метою прогнозування корекційних завдань для подальшого розвитку кожного студента як на мікро-, так і на макрорівнях" [204, с. 44].

Крім того, поширення набуває *технологічність форм і методів*, яка має відповідати педагогічній ситуації, що цілеспрямовано створюється викладачем з метою засвоєння змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій. Найбільш поширеними в умовах нашого дослідження були інтерактивні форми й методи навчання.

Інтерактивне навчання – це діяльність та обмін інформацією, спілкування, на основі якого в учасників виникає деяке "нове знання", що народилось безпосередньо в процесі навчання або як його результат. Це називають ще "навчанням відкриття", "навчанням досвіду" або "навчанням дій". Учасники залучаються до процесу обміну досвідом і відкриття нової інформації. Головними стають комунікативна взаємодія, співпраця та зворотній зв'язок [313, с. 13].

Упровадження інтерактивного характеру навчання в дослідженні передбачало, що знання засвоюються студентами під час інформаційних і проблемних лекцій. Серед них можна назвати лекції, що читають два викладачі, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції – прес-конференції тощо.

Технологізація змісту й процесу навчання студентів спрямовувалась на засвоєння знань про суть загальнонавчальних технологій з урахуванням специфіки кожної та формування технологічно-проектувальних умінь, яке в процесі експериментального навчання відбувалося за допомогою використання технологічних карт і алгоритмічних приписів.

Технологічні карти дозволяли унаочнити суть загальнонавчальних технологій, відобразити їх структурні елементи. Основним об'єктом проектування в технологічних картах виступає загальнонавчальна технологія. На думку В.М. Монахова, їх ще можна називати "паспортом проекту наступного навчального процесу". Як правило, технологічні карти розробляв викладач дидактико-методичних дисциплін перед опрацюванням тієї чи іншої загальнонавчальної технології під час теоретичної та практичної підготовки в педагогічному ВНЗ.

Досвід свідчить, що кожна з них включала п'ять взаємопов'язаних складових: мета, мотиваційний, змістовий, процесуальний компоненти та очікувані результати.

Мета визначає, які знання та вміння необхідно сформувати в майбутнього вчителя початкової школи під час засвоєння тієї чи іншої загальнонавчальної технології.

Мотиваційний компонент спонукає майбутнього вчителя до регуляції своєї поведінки та засвідчує його свідоме ставлення до впровадження загальнонавчальних технологій у практику. Для оцінювання ступеня наповненості, змістовності та активності мотиваційного компоненту як критеріальних показників слід визначити два основних: наявність у майбутнього

вчителя початкової школи пізнавального інтересу та виявлення особистісно-значущого змісту готовності.

Змістовий компонент професійної діяльності студента характеризується обсягом знань, їх глибиною, системністю, стилем мислення. Професійні знання подаються як відомості про суть та структуру загальнонавчальних технологій. Як критеріальні показники виділяються теоретичні знання про особливості використання загальнонавчальних технологій з урахуванням специфічних особливостей кожної. Мотиваційний і змістовий компоненти передбачають стратегію професійної поведінки майбутнього вчителя початкової школи.

Процесуальний компонент характеризується можливістю реалізації цієї стратегії. Його основними критеріальними показниками виступає наявність у майбутнього вчителя системи вмінь, необхідних для успішного моделювання та проведення уроків на основі застосування загальнонавчальних технологій. Крім того, процесуальний компонент орієнтує на усвідомлення й аналіз власної професійної діяльності, про що свідчить сформованість рефлексивної позиції.

Очікувані результати як блок технологічної карти відображає наявність у студента знань і вмінь, які дозволять йому вирішувати професійні завдання щодо впровадження загальнонавчальних технологій у практику початкової школи.

У кожній технологічній карті зазначаються різні форми та методи діяльності майбутніх учителів, а саме: педагогічний тренінг, видеотренінг, професійно-орієнтована гра, "мозковий штурм", робота в малих групах, включене спостереження, створення навчально-методичних матеріалів портфоліо тощо. Зразки технологічних карт (див. додаток Е) отримували кожен студент на початку вивчення теми. Для них вона була цільовою програмою, яка вказувала на те, що потрібно робити. Щоб навчитися застосовувати загальнонавчальні технології, а також сформувати технологічно-проектувальні вміння майбутні фахівці мали оволодіти спеціальним алгоритмом.

Розробляючи стратегію оволодіння студентами алгоритмом застосування загальнонавчальних технологій, ми спиралися на психологічну теорію поетапного формування вмінь, яка висвітлюється в дослідженні П.Я. Гальперіна [74]. Основна ідея: спочатку визначається операційний склад загальних і часткових прийомів, завдяки яким будується орієнтовна основа дій щодо оволодіння студентами алгоритмом, а потім організується їх засвоєння.

У результаті дослідження дійшли висновку, що оволодіння студентами алгоритмом застосовування загальнонавчальних технологій складається з таких операцій:

- аналіз педагогічної ситуації, яка виникає в процесі навчання молодших школярів, і визначення її навчальної мети;
- структурування навчального матеріалу, що має бути засвоєний, визначення навчальних досягнень учнів і прогнозування очікуваного результату;
- співвіднесення навчальної мети з відомою сукупністю загальнонавчальних технологій;
- організація навчальної діяльності учнів на тому чи іншому етапі уроку за однією з обраних загальнонавчальних технологій відповідно до вимог технологічних карт;
- рефлексія педагогічної діяльності щодо результативності застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі на різних етапах будь-якого уроку.

Отже, оволодіння студентами алгоритмом застосування загальнонавчальних технологій сприяє розвитку інтересу та усвідомленню значущості й необхідності їхнього впровадження, творчому ставленню до професійної діяльності, удосконалює технологічно-проектувальні вміння майбутніх фахівців.

Завершальною умовою організації технологічного процесу навчання є об'єктивне оцінювання результатів навчальних досягнень студентів, що дозволяє своєчасно вносити зміни у форми, методи, засоби та зміст навчального матеріалу, обґрунтовувати доцільність корекційної роботи. Основні види контролю в дослідженні здійснювалися за допомогою моніторингу (вхідний, поточний і підсумковий). При цьому в завданнях використовувалися тести різних видів, опитування, інтерв'ювання, розв'язання педагогічних ситуацій, моделювання, проведення й аналіз уроків з різних предметів початкової школи на основі застосування загальнонавчальних технологій тощо. Отже, технологічність оцінки результатів навчання залежала від правильної організації контролю.

У якості наступної організаційно-педагогічної умови ефективної реалізації моделі експериментального навчання розглянемо *моделювання квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності студентів*.

Слово "квазіпрофесійний" має префікс квазі, що означає несправжній, уявний. Таким чином, квазіпрофесійна діяльність – це не справжня професійна діяльність, проте схожа на неї. У російській психолого-педагогічній літературі (А.О. Вербицький, Н.А. Бакшаєва та ін.) назву квазіпрофесійна одержала така діяльність студента, яка є навчальною за формою й професійною за змістом. Квазіпрофесійна діяльність є складовою системи професійної підготовки, що має в основі практико-орієнтоване теоретичне навчання, яке здійснюється шляхом моделювання цілісних фрагментів педагогічної діяльності, іншими словами передбачає створення контексту майбутньої учительської праці.

Теорія контекстного навчання (автор А.О. Вербицький) розроблена з метою наслідування соціального досвіду та відтворюється за допомогою педагогічних ситуацій, які моделюють процес квазіпрофесійної діяльності [103, с. 54]. Моделювання квазіпрофесійної діяльності студентів у дослідженні здійснювалося з метою оволодіння вміннями розв'язувати професійні задачі в реальному навчальному процесі початкової школи.

З'ясуємо зміст самого поняття "*педагогічна ситуація*". На основі аналізу досліджень (Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткін, М.М. Кашапов, М.М. Левина, А.К. Маркова, І.В. Манькусь, Н.В. Морзе, О.М. Пехота, Є.К. Осипова, Г.С. Сухобська, А.М. Старєва та ін.) можна зробити висновок, що існують різні погляди на тлумачення поняття "педагогічна ситуація": від широкого розуміння його як ситуації навчання та виховання учнів [250] до визначення, яке має більш практичну цінність, оскільки в ньому розкривається конкретний зміст. Так, М.М. Кашапов пояснює його як сукупність умов, засобів спілкування, мотивів і цілей суб'єктів педагогічної діяльності на тому чи іншому предметному змісті [146, с. 315]. Розкриваючи процес особистісно орієнтованого навчання майбутніх учителів, О.М. Пехота і А.М. Старєва вважають, що в "педагогічній ситуації" студент шукає особистий і професійний сенс, проектує образ і модель своєї життєдіяльності, дає оцінку результатам творчого пошуку оптимальних шляхів саморозвитку. Створення педагогічної ситуації включає такі характеристики: ситуація неодмінно діалогічна в різних формах і модифікаціях; вона знаходиться у

сфері життєдіяльності студента; можлива за умови вільної, творчої та соціально активної діяльності [301, с. 59].

У нашому дослідженні ми будемо розглядати поняття "педагогічна ситуація" в практичному аспекті, оскільки таке його розуміння дозволяє обґрунтувати послідовність створення педагогічних ситуацій під час технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз наукових досліджень (С.І. Архангельський, В.П. Беспалько, Є.Л. Белкін, І.Ф. Гербарт, І.Я. Лернер і М.М. Скаткін та ін.) свідчить, що впровадження педагогічних ситуацій пов'язане з моделюванням квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

На нашу думку, підхід, який висвітлено в дослідженні В.П. Беспалька, передбачає, що створення педагогічних ситуацій має бути поетапним [26]. Ураховуючи рекомендації вченого першими в процесі експериментального навчання застосовувалися ті педагогічні ситуації, які співвідносяться з репродуктивною діяльністю (як правило, вони передбачали виконання завдань за зразком або детальною інструкцією).

Наступними були ситуації, мета яких полягала у формуванні знань шляхом створення умов для їх відтворення. У таких завданнях повідомляється загальна ідея, прийом виконання дій та висувається вимога стосовно конкретних умов.

Після розглянутих створювалися педагогічні ситуації, де передбачалося не лише відтворення функціональних елементів знань, але й можливість побудувати структуру таких знань у цілому. З цією метою в дослідженні використовувалися завдання, в яких, наприклад, вимагається генерувати й реалізувати ідеї з використанням міжпредметних зв'язків.

На завершальному етапі процесу навчання реалізовувалися проблемні педагогічні ситуації, за допомогою яких студенти самостійно намагалися генерувати ідеї та шукати шляхи їх розв'язання, що сприяло формуванню технологічно-проектувальних умінь. Створення проблемних ситуацій забезпечувало розвиток творчого мислення майбутніх фахівців.

Звернемось до досліджень, у яких висвітлюються особливості створення й розв'язання студентами проблемних ситуацій у контексті майбутньої професійної діяльності (А.В. Брушлинський, А.О. Вербицький, М.М. Кашапов, З.І. Калмикова, М.М. Левіна, А.М. Матюшкін та ін.). Зокрема, А.О. Вербицький акцентує увагу на тому, що впровадження контекстного навчання в системі професійної підготовки вимагає створення особистісно значущих проблемних ситуацій, де студент засвоює знання не заради них самих, не про запас, а з метою набуття конкретних професійних дій. Проблемними ситуаціями слід вважати, на думку вченого, ті, в яких студент не знаходить готового зразка, алгоритму, правила їх розв'язання, а пробує відшукати їх самостійно [66, с. 59]. Ситуація стає проблемною, як зазначає М.М. Кашапов, якщо її характеристики мають значущість для майбутнього фахівця та усвідомлюються й оцінюються ним з точки зору його педагогічної діяльності й особистісних позицій. На думку автора, педагогічні проблемні ситуації мають своєрідну психологічну основу залежно від професійного змісту, особистості й мислення вчителя. Учений вважає, що проблемні ситуації є частиною педагогічної діяльності, а отже, їх розв'язання необхідне та передбачає конструювання спеціальних завдань, які дозволяють співвідносити розумові й практичні дії учителя з їх змістом, умовами реалізації [146, с. 321].

У дослідженні М.М. Левіної зазначено, що для розв'язання проблемної ситуації студенту необхідно: знати й розуміти методи управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів; систематизувати навчальну інформацію й вільно нею оперувати; розвивати гнучкість мислення, відбираючи гіпотетичні шляхи своїх дій, здійснювати рефлексивну діяльність, розвивати здібності, виокремити проблему; передбачати її складність та можливі варіанти допомоги; створювати загальний позитивний настрій з метою досягнення результату. Розв'язання педагогічних ситуацій стає ефективним за умови використання різних типів професійних завдань, що спеціально добираються викладачем [212, с. 172].

Таким чином, вищезазначене дозволяє зробити висновок, що професійне становлення майбутнього вчителя має відбуватися в квазіпрофесійній діяльності, яка моделює подальшу працю. Тому в процесі експериментального навчання в педагогічному ВНЗ нами створювались такі ситуації, які розв'язувалися за допомогою навчально-професійних і проблемно-пошукових завдань, що представлені трьома групами: загальнопедагогічні, дидактико-методичні та технологічно-проектувальні та відображені в табл. 4.1. Навчально-професійні та проблемно-пошукові завдання спеціально конструювалися та впроваджувалися на всіх етапах дослідження.

Зміст *першої групи навчально-професійних і проблемно-пошукових завдань* є загальнопедагогічним. Вони пропонувалися студентам на заняттях під час опанування таких навчальних дисциплін, як "Вступ до спеціальності", "Загальні основи педагогіки", "Дидактика". Їх метою було формування загальнопедагогічних знань, які є науково-теоретичною основою підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій.

У *другу групу* ввійшли завдання *дидактико-методичного характеру*, які сприяли засвоєнню відповідних знань та вмінь з предметних методик початкового навчання.

Завдання *третьої групи* ми називаємо *технологічно-проектувальними*. Вони спрямовувалися на засвоєння студентами знань про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння загальним алгоритмом їх застосування з конкретного навчального предмета початкової школи, а також на розвиток технологічно-проектувальних умінь майбутніх фахівців.

Таблиця 4.1

Навчально-професійні та проблемно-пошукові завдання

Зміст завдань	Функціональне призначення
1	2
І. Загальнопедагогічні завдання	
1. Завдання на засвоєння загальнопедагогічних знань	<ul style="list-style-type: none"> – формування позитивної мотивації; – розвиток мисленнєвих операцій, аналізу, синтезу, узагальнення; – розвиток креативного мислення; – цілепокладання; – розвиток умінь розподіляти час, обирати форми, методи й засоби навчання відповідно до мети уроку; – підготовка до організації навчального процесу.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

1	2
II. Дидактико-методичні завдання	
1. Завдання на засвоєння змісту предметних методик початкового навчання	<ul style="list-style-type: none"> – інформаційно-змістові; – аналіз дидактико-методичних положень; – формування знань і вмінь дидактико-методичного характеру з конкретних навчальних предметів початкової школи; – розвиток креативного мислення.
2. Завдання на організацію процесу навчання, його фрагментів з урахуванням предметної специфіки	<ul style="list-style-type: none"> – цілепокладання; – встановлення відповідності між цілями, змістом і результатами; – аналіз відповідності педагогічних задач індивідуальним особливостям учнів; – планування організації процесу навчання; – формування навичок професійного спілкування.
3. Завдання на розвиток уміння здійснювати самоаналіз педагогічної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> – знаходження дидактико-методичних помилок у процесі розв'язання професійних задач у реальному навчальному процесі початкової школи; – розвиток умінь студентів знаходити невідповідність між критеріями та результатами власної діяльності.
III. Технологічно-проектувальні та рефлексивні завдання	
1. Завдання на засвоєння сутності загальнонавчальних технологій та особливостей їх застосування	<ul style="list-style-type: none"> – засвоєння та обговорення сутності понять; – обговорення сутності наукових позицій щодо особливостей використання загальнонавчальних технологій; – оволодіння загальним алгоритмом застосування загальнонавчальних технологій з урахуванням специфіки кожної; – вибір загальнонавчальних технологій відповідно до мети педагогічної ситуації; – структурування навчальної діяльності молодших школярів на основі врахування рівня їхньої готовності до засвоєння знань і формування вмінь; – застосування загальнонавчальних технологій у процесі розв'язання професійних задач.
2. Завдання на моделювання та реалізацію технологічного процесу навчання	<ul style="list-style-type: none"> – моделювання технологічного навчального циклу та його фрагментів; – реалізація запланованих завдань через управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів.
3. Завдання на оцінювання ефективності педагогічного процесу та формування рефлексивних умінь майбутніх фахівців	<ul style="list-style-type: none"> – рефлексивний аналіз дій учителя; – уміння навчати школярів здійснювати рефлексію; – аналіз та оцінка ефективності технологічних рішень залежно від умов протікання педагогічного процесу.

Методика включення зазначених навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань визначалася викладачем дидактико-методичних дисциплін з урахуванням освітньо-кваліфікаційних рівнів, на яких здійснюється підготовка майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у реальному навчальному процесі педагогічного ВНЗ, оскільки кожна з цих груп має свої особливості. Зокрема, реалізація першої групи завдань є обов'язковою у процесі

технологічної підготовки на двох освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр-спеціаліст" та на одному – "бакалавр".

Виконання завдань другої та третьої груп відповідає одному з обраних варіантів підготовки в реальному навчальному процесі педагогічного ВНЗ, при цьому вони можуть упроваджуватися по-різному. Перший варіант А: спочатку на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" ми використовували завдання дидактико-методичного характеру, а потім на освітньо-кваліфікаційному рівні "спеціаліст" реалізувалися завдання дидактико-методичного характеру паралельно з проектно-технологічними. Другий варіант Б: відразу на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" упроваджували дидактико-методичні навчально-професійні завдання одночасно з технологічно-проектувальними.

У нашому дослідженні поєднання навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань дидактико-методичного й технологічно-проектувального характеру як структурно упорядкованих та доцільно організованих зв'язків однотипних частин і елементів ми називаємо *інтегрованим*.

Змістова основа запропонованої системи навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань вибудовувалася, з одного боку, відповідно до накопичення студентами індивідуального досвіду застосування загальнонавчальних технологій, а з іншого, підпорядковувалася тій дисципліні, в межах якої формувалися знання та вміння, що забезпечували зміст технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Виконання навчально-професійних і проблемно-пошукових завдань у дослідженні виступало провідним засобом реалізацію динамічної моделі руху діяльності студентів: від власно навчальної (в формі лекції, наприклад) через квазіпрофесійну (ігрові форми, які передбачають створення професійно-педагогічних ситуацій) і навчально-професійну (науково-дослідна робота студентів, виробнича практика та ін.) до власно професійної діяльності та сприяло формуванню таких якостей майбутнього педагога, як здатність до складної інтелектуальної праці, самостійність, допитливість, наполегливість у досягненні мети, усвідомленню значущості та необхідності впровадження загальнонавчальних технологій у початковій школі, оволодінню технологічно-проектувальними вміннями.

Управління процесом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій, що передбачає неперервний моніторинговий супровід на критеріальній основі, виокремлюється нами як одна з організаційно-педагогічних умов, яка розкриває механізм оцінювання ефективності системи експериментального навчання на різних його етапах.

За функціональним призначенням розрізняють *розімкнене* та *замкнене* управління навчальною діяльністю. Розімкнене управління здійснюється шляхом контролю та корекції процесу навчання за його кінцевим результатом. Замкнене передбачає постійне спостереження за кожним елементом, основними характеристиками навчання та корекції відповідної діяльності в разі відхилень від визначеної норми [413, с. 223].

Принциповою перевагою технологічного підходу є його потенційні можливості щодо управління процесом навчання. Тому вихідним структурним елементом кожної технології є чітко визначена та конкретизована в завданнях мета, на досягнення якої працюють усі інші компоненти моделі. Співвіднесення

організації процесу навчання з метою та завданнями забезпечує оперативний зворотній зв'язок, що має охоплювати всі вузлові питання навчальної теми, процедуру оцінювання й корекцію результатів. Спосіб постановки цілей, які розв'язує та чи інша технологія, повинен бути достатньо інструментальним, прогнозувати очікувані результати. У зв'язку з цим у процесі навчання застосовувати загальнонавчальні технології особливу увагу надавали досягненню зазначеної мети під час виконання студентами конкретних професійно спрямованих завдань.

У межах дослідження безпосередньо здійснювалось управління процесом технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що розглядається нами як цілісна послідовна система дій під час організації моніторингу, який охоплював органічно взаємопов'язані етапи. З цією метою охарактеризуємо процедуру проведення моніторингу під час експериментального навчання. Основними його етапами вчені визначають: підготовку; реалізацію та аналіз даних; узагальнення результатів моніторингових обстежень; їх презентацію [253; 326]. Вони слугували нам орієнтиром в організації моніторингу під час експериментального навчання.

Етап *підготовки* до проведення моніторингу спрямовувався на розроблення діагностичного інструментарію для його реалізації та критеріїв оцінювання технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Етап *реалізації та аналізу даних моніторингу* передбачав безпосереднє впровадження програми дослідження процесу технологічної підготовки студентів та опрацювання отриманих результатів.

Під час *презентації моніторингу* здійснювалося оприлюднення результатів дослідження та підведення підсумків роботи.

Узагальнюючий етап моніторингу спрямовувався на корекцію та вироблення рекомендацій щодо вдосконалення системи технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Корекція недоліків моніторингу процесу технологічної підготовки студентів відбувалася на основі аналізу результатів розвитку їхньої технологічної компетентності. Слід зазначити, що особливого значення набувала самооцінка майбутніх фахівців з рефлексією попередніх етапів, зміна уявлення про образ "Я", оскільки після проведення вхідного та поточного моніторингу уможлиблювалось усунення недоліків.

Узагальнення матеріалів мало на меті визначити рівні сформованості технологічної компетентності студентів. Очікувані результати витримувались у діагностично-критеріальному ключі, що створювало передумови для однозначної перевірки досягнень студентів щодо їхніх знань і вмінь застосовувати загальнонавчальні технології з урахуванням специфіки кожної. Ці досягнення були домінуючими під час визначення рівнів сформованості технологічної компетентності.

Процедура визначення ефективності виконання програми моніторингового дослідження та процесуальних операцій знаходить відображення в таких діях:

- статистичній обробці здобутих результатів для перевірки гіпотези відповідно до розроблених показників та критеріїв;
- якісному аналізу отриманих даних та формулюванні підсумкових висновків;

– співвіднесенні отриманих результатів з поставленими цілями та гіпотезою;

– документальному оформленні й описі ходу та результатів дослідження.

Рекомендації за результатами моніторингового дослідження були кінцевим продуктом нашої діяльності. У них зазначався перебіг розв'язання актуальних проблем, засоби найефективнішого досягнення результатів, шляхи подолання труднощів, які було виявлено в ході моніторингу. Встановлювалися як стратегічні, так і тактичні орієнтири вдосконалення системи технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Поетапна реалізація процесу управління на основі проведення неперервного моніторингу характеризувала відносну завершеність системи технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Однак слід відзначити його динамічний характер, оскільки відбувалося постійне спостереження за розвитком як технологічної компетентності в цілому, так і окремих її складових. У разі відхилень від зазначеної норми безперервний моніторинговий супровід на критеріальній основі на всіх етапах експерименту забезпечував можливість корекції навчальної діяльності студентів.

Створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, яке забезпечує технологізацію змісту й процесу навчання майбутніх фахівців

Сучасне суспільство розвивається в умовах швидкої інформатизації й комп'ютеризації усіх галузей виробництва, науки, економіки, техніки, культури та освіти. Тому реформування вищої педагогічної освіти вимагає упровадження і систематичного педагогічно доцільного використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх педагогів, зокрема майбутніх учителів початкової школи.

Побудова навчального процесу на базі створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища зумовлює відповідні зміни цілей, завдань, змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання студентів. Такий підхід є свідченням того, що важливим фактором удосконалення системи технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи є готовність викладача дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ оптимально використовувати потенціал інформаційно-комунікаційного освітнього середовища. Для опису навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій різні автори (В.Ю. Биков, Ю.О. Дорошенко, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак, Ю.О. Жук, А.М. Коломієць, Н.В. Морзе, О.В. Співаковський, Л.Є. Петухова, С.А. Раков Ю.С. Рамський, Й.А. Ривкінд та ін.) використовують такі поняття, як: комп'ютерна технологія навчання, інформаційні технології навчання, педагогічні програмні засоби. Розглянемо їх.

Комп'ютерна технологія навчання – це сукупність методів, форм і засобів впливу на людину в процесі навчання за допомогою комп'ютера. Вона передбачає використання адекватних способів подання і засвоєння різних видів знань за допомогою сучасної комп'ютерної техніки (Ю.І. Машбиць, О.В. Співаковський).

Під *інформаційними технологіями навчання* розуміють систему сучасних інформаційних методів і засобів цілеспрямованого створення, збирання, опрацювання, подання і використання даних і знань, а також систему наукових знань про її функціонування, спрямованої на вдосконалення навчального процесу з найменшими затратами (М.І. Жалдак, Н.В. Морзе).

За визначенням інших авторів (Ю.С. Рамський, Й.А. Ривкінд), *інформаційні технології навчання* – це комплекс навчально-методичних матеріалів, технічних і інструментальних засобів обчислювальної техніки навчального призначення, а також система наукових знань про роль і місце її засобів у навчальному процесі, формах і методах їх застосування для вдосконалення роботи викладачів і студентів.

Педагогічні програмні засоби – це пакети прикладних програм для використання в процесі навчання; це дидактичні засоби, призначені для реалізації різних цілей: формування знань, умінь і навичок, контролю за якістю їх засвоєння (В.Ю. Биков, Ю.О. Дорошенко).

У нашому дослідженні ми поділяємо думку Л.Є. Петухової, яка, узагальнюючи різні позиції вчених, вважає за доцільне використання поняття "інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище" та стверджує, що наведені вище трактування є більш повними за рахунок створення спеціального програмного середовища з необхідними для студентів дидактичними та методичними матеріалами, творчими завданнями, включенням елементів автоматизації управління навчальним процесом, зокрема на етапі проведення моніторингу освітньої діяльності, активного впровадження засобів гіпертекстових, мультимедійних і дистанційних технологій, у тому числі надання можливості роботи студентам у глобальній мережі Інтернет [297, с.21].

Заслугує на увагу позиція автора про те, що інтенсивність і некерованість змін, які відбуваються в сучасному інформаційному середовищі, вимагає розглядати його як активного суб'єкта освітнього процесу. Це дозволило дослідниці висунути ідею щодо необхідності введення в теорію і практику навчання поняття "*трисуб'єктна дидактика*", яка розуміється нею як один із напрямів педагогічної науки про найбільш загальні закономірності, принципи та засоби організації навчання, що забезпечує свідоме та міцне засвоєння системи знань, умінь і навичок у межах рівноправних взаємин студента, викладача та інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища.

При цьому в кожний поточний момент перебігу навчального процесу суб'єкти можуть змінювати свою функціональність, переходити із суб'єкта в об'єкт і навпаки. Їх рівноправність, як стверджує Л.Є. Петухова, виявляється в можливостях необхідних змін стану активності кожного з трьох суб'єктів [298, с.17].

Організація інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, яке набуває статусу рівноправного суб'єкта навчально-виховного процесу, створює умови для розширення і поглиблення змісту навчального матеріалу, передбачає систему вправ, зокрема міжпредметного змісту, що дозволяє вивільнити навчальний час для розвитку творчих здібностей студентів, вибору і реалізації ними способів виконання завдань різного рівня складності; уможливорює використання комп'ютерно орієнтованих інформаційно-комунікаційних технологій для індивідуалізації та диференціації навчання, здійснення систематичного об'єктивного контролю успішності студентів у процесі засвоєння загальнопедагогічних та дидактико-методичних дисциплін, що складають зміст технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Усе це переконливо свідчить про необхідність створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, яке забезпечує технологізацію змісту й процесу навчання майбутніх фахівців.

Зазначимо, що в межах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища виділяють два основні підходи – компенсаторний і дистанційний. Компенсаторний підхід передбачає наявність нових засобів подання інформації та способів доступу до неї. Це є певною компенсацією збільшення обсягу знань і зменшення часу на його ознайомлення та засвоєння через активне впровадження засобів гіпертекстових і мультимедійних технологій (О.В. Співаковський).

Дистанційний підхід, як зазначає Д.В. Чернілевський, характеризується наявністю різноманітних платформ, які забезпечують функціонування дистанційної освіти [424, с.44].

При цьому створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища в закладах освіти відповідно до свого призначення повинно максимально корелюватися з навчальною програмою з певного предмета та включати змістову частину та її програмні засоби, які безпосередньо сприяють організації технологічного процесу навчання майбутніх учителів початкової школи.

Змістова частина включає в себе такі складові: план, теоретична і практична частини; робоче середовище, зокрема малюнки, схеми діаграми, графіки, карти, таблиці, фотографії, відеофрагменти, звукові ряди на декількох мовах, 2D і 3D анімації; словники термінів і понять (глосарій); історичні довідки; список джерел інформації; контрольні питання і завдання, тестові завдання для поточного, тематичного і підсумкового контролю.

Програмна складова, як правило, містить: засоби для відображення змістової частини та пошуку навчального матеріалу; програмно-методичне забезпечення для підготовки, обробки, передачі і відображення відомостей про результати виконання тестових завдань і контрольних робіт та взагалі про рівень навчальних успіхів кожного студента.

Організація навчально-виховної діяльності в інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі створює можливість спілкування та обміну ідеями, досвідом, що розширює кругозір студентів, дозволяє дізнатися про особливості використання тих чи інших інноваційних технологій навчання в початковій школі. Водночас робота у глобальній мережі Інтернет допомагає майбутнім фахівцям у пошуку джерел інформації для здійснення науково-дослідної діяльності. На форумі студент має можливість брати участь в обговоренні теоретичних і практико-орієнтованих проблем освітнього процесу в початковій школі, що в свою чергу сприяє формуванню нового типу мислення майбутніх фахівців – проектно-технологічного, про значення якого йшлося вище.

Отже, діяльність у режимі інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища забезпечує технологізацію змісту й процесу навчання майбутніх учителів початкової школи, що включає сукупність знанневих, технологічних і ментальних сутностей. Під сутністю слід розуміти те постійне, що "зберігається у явищі при різних його варіаціях, зокрема часових. Це невід'ємна якість, без якої предмет неможливо осмислювати. Сутність – це найголовніше, істотне в чому-небудь; це внутрішня основа предметів, яка визначає їх глибинні зв'язки та тенденції, що виділяються і пізнаються на рівні теоретичного мислення" [298, с.17].

Сукупність знанневих сутностей передбачає наявність у майбутніх учителів початкової школи системи набутих і сформованих знань і вмінь процесуального характеру. До технологічних сутностей належать технічні, програмні, мережні

засоби отримання, зберігання, опрацювання та подання інформації. Щодо ментальних сутностей, то вони орієнтують майбутніх фахівців на розвиток нового типу мислєдїяльностї, тобто якїсно їншого педагогїчного мислення.

Таким чином, оптимальне використання потенціалу їнтеграційного їнформаційно-комунїкаційного педагогїчного середовища, яке набуває статусу рївноправного суб'єкта навчально-виховного процесу, в нашому дослідженні розглядається як умова, оскїльки це забезпечує технологїзацію змісту й процесу навчання майбутніх фахівців, сприяє мобїлізації їхніх внутрішніх сил, здатностї до самоосвіти та самовдосконалення, дозволяє розвивати свої здїбностї, захоплення, творчий потенціал, реалїзовувати потреби та їнтереси, а також обирати їндивїдуальну траскторїю навчання.

Вищезазначенї організаційно-педагогїчні умови розумїються нами як сукупність сприятливих факторів, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологїй в реальному педагогїчному процесї ВНЗ.

Висновки до третього розділу

Створення концепції дослідження відбувалося на основі реалїзації їдей особистїсно орієнтованої парадигми з урахуванням нових потреб початкової школи та актуальних проблем розвитку педагогїчної освіти.

Аналіз співвідношення дидактичного, методичного й технологїчного компонентів у системі підготовки майбутніх учителів початкової школи дозволяє вважати недоцїльним відмову від дидактики чи методики на користь технологїй або об'єднання їх в одну навчальну дисциплїну, оскїльки на сучасному етапі особливого значення набуває їдея фундамєнталїзації професїйної педагогїчної освіти. Технологїчний рївень підготовки, за нашим розумїнням, реалїзується як їнструментальний засїб розв'язання конкретних методичних проблем.

Теоретико-методологїчну основу побудови концепції дослідження становлять науковї підходи: системний, особистїсно орієнтований, компетентнїсний ї технологїчний, з урахуванням яких створювалась експериментальна модель.

Розроблено структурно-функціональну модель професїйної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологїй, за допомогою якої їнтерпретовано основні концептуальні засади дослідження.

Цїльовим призначенням моделї є проектування процесу професїйної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологїй в умовах вищої ступеневої педагогїчної освіти.

Структура моделї експериментального навчання охоплює чотири компоненти: мотиваційно-цїннїсний, когнїтивно-процесуальний, технологїчно-проектувальний та результативно-оцїнний.

У позиційному розмїщенні виокремлєних структурних компонентів моделї враховувалася, по-перше, поетапність засвоєння майбутніми фахівцями досвїду застосування загальнонавчальних технологїй у процесї професїйної підготовки, по-друге, логїка вклучення навчально-змістового ресурсу з урахуванням особливостей процесу навчання студентів на рїзних освітньо-квалїфікаційних рївнях у педагогїчному ВНЗ.

Визначено зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій, який охоплює чотири групи знань і вмінь: загальнопедагогічні знання, дидактико-методичні знання та вміння, знання про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння загальним алгоритмом їх застосування з конкретного навчального предмета початкової школи, а також технологічно-проектувальними вміннями.

Послідовність засвоєння та вдосконалення індивідуального досвіду застосування загальнонавчальних технологій стала основою обґрунтування варіативного процесу експериментального навчання майбутніх фахівців на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Створюючи модель експериментального навчання ми планували здійснювати поетапне управління процесом професійної підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій, що пов'язували з організацією неперервного моніторингу на критеріальній основі.

Передбачуваним результатом проектування моделі є готовність майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій, що характеризувала певний рівень розвитку їхньої технологічної компетентності.

Процесуальне впровадження спроектованої моделі експериментального навчання відбувалося відповідно до організаційно-педагогічних умов її реалізації. Експериментальна модель реалізується шляхом її введення в цілісну професійну діяльність за різними варіантами експериментального навчання в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти.

4.1. Методика проведення експериментального дослідження

Теоретичне обґрунтування моделі експериментального дослідження, визначення організаційно-педагогічних умов її ефективного функціонування та вивчення реального стану підготовки студентів і молодих учителів до застосування загальнонавчальних технологій дають змогу безпосередньо реалізувати процес експериментального навчання.

Мета подальшої дослідницької роботи полягала в тому, щоб спроектувати зміст технологічної складової професійної підготовки, а також перевірити процес його засвоєння, який спрямовувався на формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій, що характеризує певний рівень **розвитку** їх технологічної компетентності.

З позиції системного, особистісно орієнтованого, технологічного і компетентнісного підходів було розроблено зміст формувального експерименту, який реалізувався в різних формах і методах протягом 2003-2008 рр. Особливостями нашого дослідження є його комплексність, орієнтація на широкий студентський контингент з різних регіонів України.

У формувальному експерименті дослідження брали участь студенти Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Бердянського державного педагогічного університету, Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Херсонського державного університету. Загальна кількість респондентів – 950 осіб.

Формувальний експеримент проходив у природних умовах навчального процесу в різних педагогічних ВНЗ України. У нашому дослідженні існували два варіанти (варіант А і варіант Б) експериментального навчання, які пов'язувалися з особливостями впровадження вищої ступеневої педагогічної освіти.

Варіант А передбачав підготовку майбутніх фахівців до застосування загальнонавчальних технологій на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр-спеціаліст". До його навчально-змістового ресурсу на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" включалися загальнопедагогічні дисципліни, предметні методики початкового навчання, педагогічні технології та технологічні навчальні курси, які впроваджувалися на освітньо-кваліфікаційному рівні "спеціаліст", а також педагогічна практика й самостійна науково-дослідна діяльність студентів, що мали безперервний характер у процесі навчання в педагогічному ВНЗ.

Варіант Б поширювався на підготовку майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій тільки на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр". Останнім часом такий варіант підготовки активно впроваджується. Це пояснюється наполегливою діяльністю педагогічних ВНЗ України щодо

практичного втілення положень Болонського процесу.

Навчально-змістовий ресурс цього варіанта також включав загальнопедагогічні дисципліни, навчальний курс педагогічних технологій, педагогічну практику та самостійну науково-дослідну діяльність студентів. Однак основна відмінність експериментального навчання за варіантом Б полягала в тому, що тут передбачалося опрацювання інтегрованих навчальних курсів замість предметних методик початкового навчання та технологічних навчальних дисциплін.

Зміст формувального експерименту спрямовувався на перевірку результативності варіативного характеру реалізації моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр – спеціаліст" або "бакалавр" з метою виявлення найбільш ефективного.



Рис. 4.1. Взаємодія навчально-змістового ресурсу підготовки в дидактико-методичній системі навчання на двох освітньо-кваліфікаційних рівнях „бакалавр” і „спеціаліст”.



Рис. 4.2. Взаємодія навчально-змістового ресурсу підготовки в дидактико-методичній системі навчання на освітньо-кваліфікаційному рівні „бакалавр”.

На рисунках 4.1 і 4.2 структурно показано навчально-змістовий ресурс підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Аналіз структурно зображених схем дозволяє зробити висновок, що відповідно до навчально-змістового ресурсу підготовки та з урахуванням освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр-спеціаліст" та "бакалавр" визначалися варіанти впровадження експериментальної моделі в діючу дидактико-методичну систему навчання майбутніх учителів початкової школи.

Логіка дослідження, яка реалізувалася через поетапний характер навчання, обумовлювалася функціональними завданнями на кожному з них та навчально-змістовим ресурсом підготовки, простежувалася в процесі послідовного розгортання наукового пошуку від гіпотетичного уявлення про особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування

загальнонавчальних технологій та реалізації моделі у вигляді цілісної системи.

Взаємозв'язок і взаємозумовленість етапів процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій відображено на рис. 4.3.

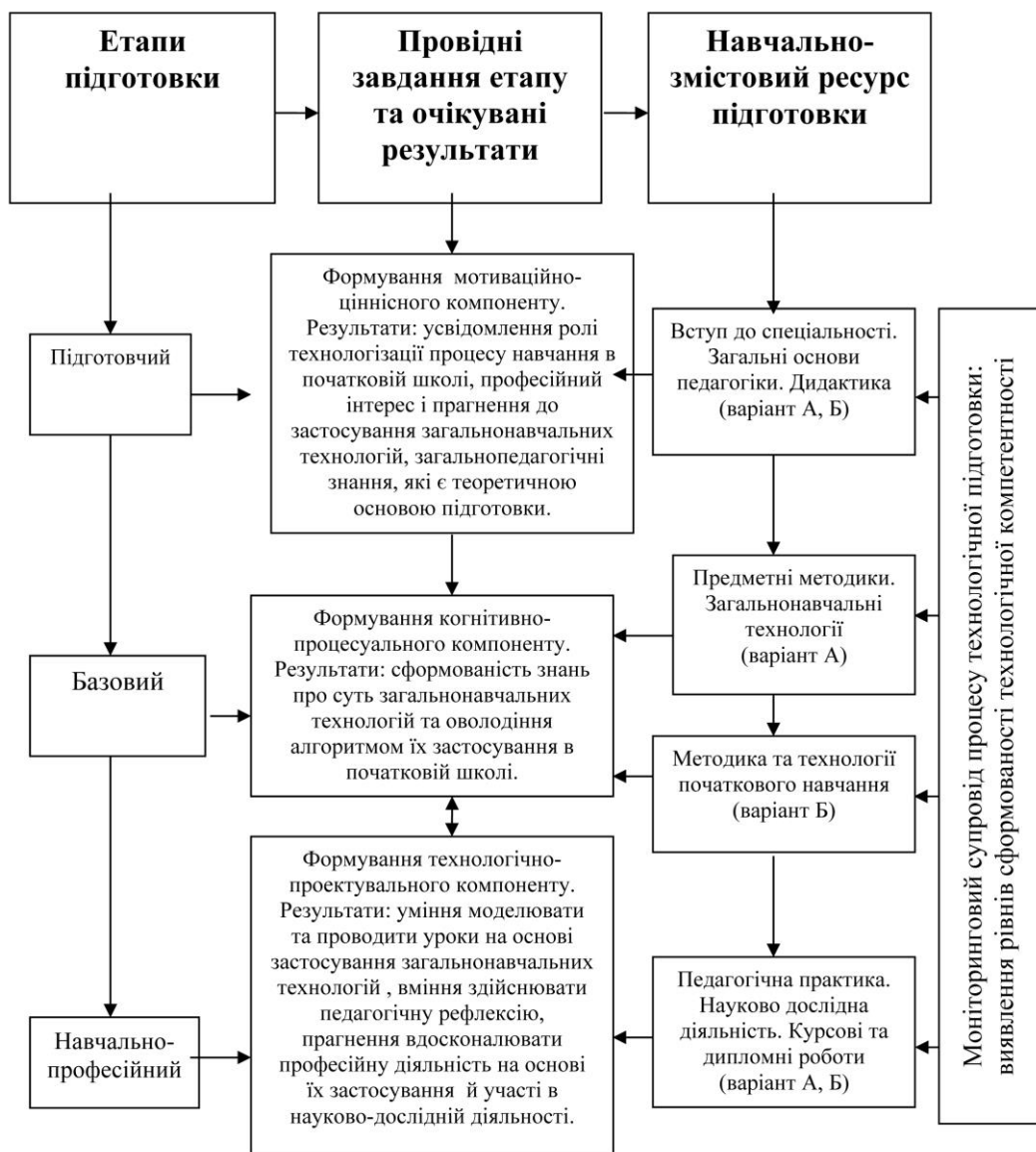


Рис. 4.3. Процес упровадження експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій

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

учителів початкової школи.

На формувальному етапі дослідження не лише реалізовувалася модель, а й відстежувався характер розвитку технологічної компетентності за допомогою моніторингу. При цьому здійснювався порівняльний аналіз її сформованості у студентів експериментальних і контрольних груп за результатами констатувальних і прикінцевих зрізів. Крім того, по завершенню формувального експерименту порівнювався рівень сформованості технологічної компетентності майбутніх фахівців тільки в експериментальних групах, які навчалися за різними варіантами. Це давало можливість визначити найбільш ефективний варіант упровадження дослідного навчання, результати якого представлено у відсотках та за допомогою графічної інтерпретації. З цією метою в дослідженні використовувався багатовимірний статистичний аналіз, який уможливив вивчення особливостей динаміки сформованості технологічної компетентності на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр-спеціаліст" та "бакалавр".

Організація процесу підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій була цілеспрямованою системою: з викладачами дидактико-методичних дисциплін педагогічних ВНЗ, що брали участь у експерименті, відбувалися спеціальні зустрічі, проводилися заняття, консультації, їм надавалися поради. Поглибленню знань викладачів особливо сприяв безпосередній контакт з автором розробленої концепції, активним учасником Всеукраїнських науково-практичних конференцій з проблем модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах переходу на ступеневу систему вищої педагогічної освіти. Крім того, нами було створено "Методичні рекомендації щодо проведення експериментальної роботи з проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій" і надіслано у вищі навчальні педагогічні заклади, які брали участь у експериментальному навчанні.

Вірогідність основних положень і висновків проведеної роботи забезпечується опорою на наукову методологію, вихідні теоретичні положення й понятійно-термінологічний апарат дослідження, багаторічним вивченням проблеми, репрезентативністю вибірки, практичним підтвердженням теоретичних положень експериментальної роботи, використанням взаємодоповнюючих методів науково-педагогічного дослідження, адекватних його меті й завданням.

Основні ідеї та результати дослідження безпосередньо апробувались автором на всіх етапах навчання, обговорювалися на міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференціях, що проводились у вищих педагогічних навчальних закладах різних регіонів України.

Таким чином, логіка й послідовність етапів експериментальної роботи, її пролонгованість, теоретичні висновки й практичні рекомендації, широкий контингент учасників, варіативний характер навчання забезпечили необхідні умови для реалізації моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій.

4.2. Проектування технологічної складової професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Незважаючи на значні наукові надбання в теорії педагогічної освіти, проблема технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи ще не є

об'єктом активного наукового пошуку. Протиріччя, які залишаються на сучасному етапі між новими потребами 4-річної початкової школи щодо технологічної підготовки вчителя та недооцінкою цієї складової в педагогічній освіті, свідчать про необхідність визначення її змісту.

Перш ніж перейти до проектування змісту технологічної складової професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, який безпосередньо спрямовувався на засвоєння сукупності загальнонавчальних технологій, треба охарактеризувати суть поняття "загальнонавчальна технологія".

Серед його термінологічних варіантів можна назвати такі, як "освітня технологія", "педагогічна технологія", "навчальна технологія", "технологія навчання". Усі вони широко використовуються як у педагогічній літературі, так і в досвіді, однак дотепер немає єдиного їх тлумачення.

"Технологія" (грец. *techne* – мистецтво, майстерність; *logos* – наука, закон) в оригіналі означає "наука про майстерність". Раніше технологію відносили тільки до сфери матеріального виробництва, тобто його значення пов'язували з випуском певної продукції, впровадженням найкращих досягнень у практику, що свідчило про найважливіший показник професіоналізму діяльності. Останнім часом зміст цього поняття значно розширився, і його стали активно використовувати в галузі соціальних процесів і явищ, зокрема з'явилася можливість говорити про педагогічні технології.

Щоб визначитись у спільних і відмінних ознаках понять "освітня технологія", "технологія навчання", "педагогічна технологія", "навчальна технологія" та "загальнонавчальна технологія", порівняємо визначення їх сутності. Почнемо з терміна "освітня технологія" (технологія, що використовується в галузі освіти), який тлумачиться дещо ширше, ніж "педагогічна технологія" (стосується тільки педагогіки), оскільки освіта, як зазначає Г.К. Селевко, крім педагогічних аспектів, розглядає й інші, наприклад, культурологічні, екологічні, медичні, соціальні тощо. [357, с. 4]. Практично такого ж розуміння терміна "освітня технологія" дотримується й С.О. Сисоева, яка називає його "генеральним по відношенню до інших понять, які характеризують технологічність освітнього процесу" [364, с. 84].

Порівнюючи значення понять "педагогічна технологія" й "навчальна технологія", науковці дійшли висновку, що вживання терміна "педагогічна технологія" доцільно застосовувати до всіх розділів педагогіки (соціальної, дошкільної, сімейної, корекційної, педагогіки здоров'я тощо), а тому справедливим є висновок, що воно є ширшим, оскільки термін "навчальна технологія" використовується тільки в навчальному процесі [357, с. 5].

Визначаючи суть поняття "педагогічна технологія", С.О. Сисоева вказує, що його "реалізація безпосередньо відбувається у взаємодії педагога з учнями, а ця взаємодія характеризується взаємопов'язаними процесами навчання, учіння, виховання й розвитку учнів" [364, с. 84]. Це тлумачення, з нашого погляду, засвідчує, що педагогічна технологія є також і засобом управління, що передбачає системні зміни в організації процесу навчання та спрямовується на гарантоване досягнення результату.

Ще складніше розмежовуються поняття "технологія навчання" й "навчальна технологія". Так, у ряді досліджень (Т.С. Назарова, В.Ф. Паламарчук, І.О. Смолюк, П.І. Сікорський, Д.В. Чернілевський та ін.) вказується, що термін "технологія навчання" є дещо вужчим порівняно з терміном "навчальна технологія". Зокрема,

П.І. Сікорський вважає, що перший передбачає розгляд конкретної технології, яка дозволяє добре навчати, тобто є високоефективною, тоді як другий є менш деталізованим і дозволяє розглядати різні технології навчання. При цьому автор визначає *навчальну технологію* як цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь і навичок, що характеризується оптимальною комбінацією основних навчальних компонентів з урахуванням вимог наукової організації праці, збереження й зміцнення здоров'я суб'єктів навчання, забезпечує досягнення запланованих результатів [368, с. 231].

У дослідженні Т.С. Назарової використано термін "технологія навчання". Вчена стверджує, що він відображає шлях засвоєння суб'єктом конкретного навчального матеріалу в межах теми, завдання й технології в цілому (визначеного предмета) та в цьому значенні є близьким до окремої методики. Його ще можна називати дидактичною технологією [261, с. 20].

Вітчизняна дослідниця В.Ф. Паламарчук вживає поняття "технологія навчально-виховного процесу", розуміючи під ним "моделювання його змісту, форм і методів відповідно до поставленої мети"[282, с. 55].

Деякі уточнення в розумінні зазначених термінів, на нашу думку, вносить ще один підхід. Так, звернемось до тлумачень російського дослідника О.М. Дахіна, який зазначає, що коли в педагогічній науці на вимогу розвитку суспільства виникла необхідність гарантованого досягнення запланованих навчальних результатів, то в педагогіці з'явився новий напрям "педагогічна технологія". При цьому вчений констатує, що термін поширився у вітчизняній науці завдяки працям В.П. Беспалько. Таким чином, у науковому апараті відбулося вживання поняття "педагогічна технологія" в зв'язку з неточно зробленим перекладом англійського терміна "освітня технологія" [99, с. 19].

Аналіз педагогічної літератури та досвіду дозволяє підтвердити нашу думку про те, що в науці немає єдиного погляду на трактування термінів "освітня технологія", "педагогічна технологія", "технологія навчання", "навчальна технологія", однак їх застосування в практиці, як правило, пов'язане з інноваційними процесами в освіті. Значні розходження в поглядах на сутність нового педагогічного явища багато в чому пояснюється його складністю й розбіжністю вихідних позицій різних дослідників. Однак усі визначення понять мають для науки й практики цінність: вони розкривають усебічність цілісного педагогічного процесу та орієнтують практиків на існування різних технологічних моделей навчання й виховання, які мають виступати ефективним засобом модернізації педагогічної освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки використання терміна "технологія" дещо розширилося, але нерідко його змішують з поняттям "методика". Розібратися в їх розмежуванні є важливим завданням, як для трактування сутності поняття "загальнонавчальна технологія", так і для проектування змісту технологічної складової професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Порівнюючи ці терміни, науковці також відстоюють різні точки зору. Аналіз досліджень учених (В.П. Беспалько, Т.А. Ільїна, М.В. Кларин, В.Л. Куровський, Є.Б. Куркін, М.Д. Никандров, О.М. Пехота, С.О. Сисоева, Г.К. Селевко та ін.) свідчить, що існують протилежні погляди щодо їх розуміння – від думки про те,

що "технологічні елементи й технології завжди містяться в методиці навчання" [364, с. 84], до висновку, що "до складу технологій входять ряд методик і методичних систем" [204, с. 27].

Розкриємо більш детально наукові підходи до тлумачення термінів "методика" й "технологія".

Звернення до технологій замість традиційної методики, за переконанням В.М. Монахова, повинно сприяти підвищенню ефективності навчального процесу, оскільки методика – це сукупність рекомендацій з організації й проведення навчального процесу, тоді як технологія є набором процедур, які оновлюють професійну діяльність учителя та гарантують кінцевий запланований результат [252, с. 27].

Аналіз понять "технологія" та "методика", як стверджує Г.К. Селевко, дозволяє зробити висновок про те, що вони часто вживаються як синоніми, а різниця між ними полягає лише в розміщенні акцентів. У технологіях ширше подано процесуальний компонент, а в методиках – цільовий, змістовний, якісний і варіативно-орієнтований [357, с. 7].

Разом з тим, на думку вченого, термін "методика" може вживатися в широкому й вузькому значенні. У широкому значенні методика навчальної дисципліни – це частина педагогічної науки й практики, що досліджує закономірності процесу передачі та засвоєння учнями змісту навчання, розробляючи його використання на практиці. Методика навчальної дисципліни також включає в себе модульні й локальні методики (методика навчання модулів, розділів, тем; методика організації й проведення різних форм занять, заходів, тощо) [357, с. 8]. У вузькому значенні методика являє собою мікротехнологію: алгоритм, інструкцію, керівництво щодо змісту й послідовності дій з метою отримання будь-якого локального результату (методика опрацювання навичок розв'язування задач, проведення дослідів, методика психолого-педагогічних тренінгів тощо) [357, с. 9].

Отже, порівнюючи технологію з методикою, Г.К. Селевко доходить висновку, що їх важко відрізнити, тому що інколи методика входить до технології, і навпаки, ті чи інші технології є у складі методик навчання.

Водночас у ряді інших досліджень (С.У. Гончаренко, М.В. Кларин, В.М. Монахов, Т.С. Назарова, І.Ф. Прокопенко, О.М. Пехота, М.А. Чошанов та ін.) стверджується, що поняття "технологія" й "методика" чітко розрізняються. Наприклад, М.В. Кларин, розмежовуючи технологію та методику, вважає, що перша ґрунтується на цілісній картині діяльності учнів (навчання – технологічний процес), який охоплює не тільки логіко-змістовий бік навчання (мету, єдність викладання й учіння), але і його динаміку, розгорнутість у часі [153, с. 216].

Відмінність технології від методики навчання М.А. Чошанов вбачає в її процесуальності, виходячи з того, що методика дає відповідь на запитання: чого вчити?, навіщо вчити?, як учити?, а технологія – як учити результативно? [427, с. 11].

Аналізуючи вживання терміна "педагогічна технологія", С.О. Сисоєва стверджує про те, що він найбільш адекватно відповідає логіці й сутності розгортання педагогічної взаємодії педагога з учнями, тому в процесі навчання взагалі більш коректно використовувати поняття "методика", яке в цьому випадку ширше, ніж технологічні елементи й технології, які завжди знаходяться в методиці

навчання [364, с. 84].

Звернемо особливу увагу на ідею про технологічну ієрархічність, яка, на думку М.П. Гусака, полягає в тому, що дидактика забезпечує технологічність педагогіки, методика – технологічність дидактики, розділ навчального предмета або в цілому технологічність методики як науки [91, с. 14].

Підсумовуючи вищезазначене, ми поділяємо думку вчених (В.І. Бондар, В.П. Беспалько, Л.І. Даниленко, В.І. Євдокимов, М.В. Кларин, І.Ф. Прокопенко, О.М. Пехота, В.Ю. Петюков, О.Я. Савченко, Д.В. Чернилевський та ін.), які вважають, що технологія не підміняє методику, а на неї спирається. Отже, ці поняття треба розглядати в діалектичній єдності, оскільки методика, як правило, розкриває особливості організації та здійснення навчального процесу, а технологія являє собою певну послідовність дій, операцій і процедур, які модернізують професійну діяльність учителя, забезпечують підвищення якості й доступності педагогічного процесу та орієнтують на гарантоване досягнення певної навчальної мети.

У межах нашого дослідження доцільним вважаємо вживання терміна *"загальнонавчальна технологія"*. У вітчизняній педагогічній науці практично немає фундаментальних досліджень, де розглядаються наукові основи обґрунтування загальнонавчальних технологій та системно розкриваються структурні компоненти цього утворення. У практичному досвіді вчителів початкової школи термін *"загальнонавчальна технологія"* або не сприймається, або зводиться до методики викладання окремих предметів. Це пояснюється недостатньою ефективністю існуючих методів професійної підготовки, що вимагає переходу на продуктивні технології навчання, які дозволяють інтенсивно розвивати професійну компетентність студентів як основу їх конкурентоздатності.

На сучасному етапі подальший розвиток вищої педагогічної освіти передбачає оновлення процесу навчання на основі впровадження компетентнісного підходу, який забезпечує оволодіння майбутніми фахівцями необхідним потенціалом до практичної діяльності в початковій школі. Уміння застосовувати знання та вирішувати проблеми, які виникають у різних професійних ситуаціях під час експериментального навчання спрямовувалися на ознайомлення студентів із загальнонавчальними технологіями, оскільки їх застосування забезпечувало формування повноцінної навчальної діяльності молодших школярів та дозволяло досягати обов'язкових вимог Державного стандарту початкової загальної освіти, що в свою чергу сприяло оволодінню учнями міжпредметними та предметними навчальними компетенціями.

Важливим для сучасного розуміння терміна *"загальнонавчальна технологія"*, з нашого погляду, є така думка: "Суб'єктом освітнього процесу є особистість, яка здатна не тільки засвоювати знання, уміння та навички, а й брати участь у перетворенні соціальної дійсності. Об'єктивний процес розвитку в освіті обумовлює зміну цінностей, що пов'язуються з переходом від "школи пам'яті" до "школи оволодіння компетенціями" з метою досягнення запланованих навчальних результатів" [99, с. 21]. Крім того, О.Я. Савченко зазначає, що вибір перспективних освітніх технологій має передбачати зіставлення результатів інновацій не лише з впливом на здоров'я вихованців, їх навченість, розвиток, але й з мірою "вигорання"

педагога, витратами його інтелектуальних і фізичних ресурсів [346, с. 13].

Підсумовуючи, зазначимо, що термін *"загальнонавчальна технологія"* 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.

Оволодіння майбутніми фахівцями загальнонавчальними технологіями відбувалося в процесі технологічної підготовки в педагогічному ВНЗ. Формування змісту технологічної складової спрямовувалося на посилення професійної спрямованості навчання студентів та охоплювало:

- засвоєння знань про суть загальнонавчальних технологій, усвідомлення їх спільних і відмінних особливостей;
- оволодіння загальним алгоритмом застосування загальнонавчальних технологій з урахуванням специфіки кожної;
- розвиток умінь моделювати та проводити уроки в початковій школі на основі застосування загальнонавчальних технологій;
- організацію технологічно орієнтованої педагогічної практики;
- збагачення змісту самостійної роботи студентів завданнями, які сприяють формуванню їх технологічно-проектувальних умінь;
- науково-дослідну діяльність майбутніх учителів, що пов'язувалася з технологізацією навчального процесу в початковій школі;
- удосконалення професійної діяльності на основі здатності здійснювати педагогічну рефлексію.

Спочатку розкриємо зміст та процес ознайомлення майбутніх учителів початкової школи з особливостями впровадження кожної з виокремлених нами загальнонавчальних технологій (організації навчальної взаємодії вчителя з учнями, формування загальнонавчальних умінь і навичок, організації диференційованого навчання, організації навчальної проектної діяльності, організації ігрової навчальної діяльності, організації поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу). Інші питання, що складають зміст технологічної складової професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, знайдуть своє відображення на кожному з етапів експериментального навчання.

4.3. Характеристика змісту загальнонавчальних технологій

4.3.1. Технологія організації навчальної взаємодії вчителя та учнів

Неоціненні надбання в плані реалізації ідеї особистісно орієнтованої педагогіки в початковій школі має *технологія організації навчальної взаємодії вчителя та учнів*.

У 90-і роки ХХ століття на хвилі демократичних перетворень у суспільстві та оновленні всіх сфер його соціального й духовного життя особливо активізувалась ідея впровадження особистісно орієнтованого навчання. Це передбачало зміну позиції вчителя з авторитарної на демократичну, з гуманною установкою на найважливішу цінність освіти – особистість дитини.

Аналіз та узагальнення вітчизняних психолого-педагогічних досліджень з цієї проблеми (Ш.О. Амонашвілі, І.Д. Бех, О.Я. Савченко, В.В. Серіков, С.І. Подмазін, І.С. Якиманська та ін.) дають підстави визначити інноваційність його в тому, що учень із об'єкта перетворюється в суб'єкт дій та відношень навчально-виховного процесу. Втілення цього положення на практиці стає можливим за умови організації гуманного співробітництва, основою якого є суб'єкт-суб'єктна

навчальна взаємодія вчителя з учнями.

Сутністю технології організації навчальної взаємодії вчителя та учнів є повага до особистості дитини; побудова навчання на основі активної діяльності всіх її учасників; організації діалогу, де педагог і учні виступають партнерами; створення комфортного освітнього середовища тощо.

Педагогічними умовами впровадження технології є особистісна зацікавленість як учителя, так і учнів в осмисленні та виборі цілей навчання, прагнення до самореалізації, самоуправління власною діяльністю, здоров'язбережувальна орієнтація навчання, розвиток творчих здібностей молодших школярів та постійна рефлексія.

Організуючи навчальне співробітництво, учитель має звертати увагу на те, що найбільш поширеною є взаємодія за такими лініями: 1) учитель – учень (учні); 2) учень – учень в парах (діадах) чи в трійках (тріадах); 3) загальна групова взаємодія учнів у класі; 4) учитель – учительський колектив.

Організація навчального співробітництва за кожною з ліній відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх її учасників, що є сутністю інтерактивного навчання.

Інтеракція – це шлях формування творчої особистості, створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу дитини, для її саморозкриття, самоутвердження, це співнавчання, у якому вчитель і учні виступають партнерами.

Інтеракція сприяє формуванню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогові стати справжнім лідером дитячого колективу. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншими, однієї думки над іншою. Під час такої співпраці учні вчаться бути демократичними, вміло спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення, використовувати різноманітні засоби інформації.

Організація співробітництва за умови впровадження інтерактивного навчання в початковій школі забезпечується спеціальними методами й прийомами.

Звернемо увагу на ті *прийоми організації навчальної взаємодії* на різних етапах уроку математики в початковій школі, які доцільно використовувати, а саме: залучення учнів до визначення плану й мети уроку; усвідомлення й прийняття мети навчальної діяльності учнями; організація навчального діалогу, створення ситуацій вільного вибору учнями навчального завдання; участь молодших школярів у оцінці уроку тощо.

В організації на уроці активного навчального співробітництва слід використовували пошукові (евристичні) методи навчання: евристична бесіда, створення проблемних ситуацій з елементами дискусії, виконання дослідницьких завдань тощо. Серед найбільш поширених прийомів можна назвати також такі, як "ажурна пилка", "акваріум", "мозковий штурм", "незакінчене речення", "мікрофон", "коло ідей", "карусель" та ін. Центральне питання в цій моделі навчання належить організації пізнавальної діяльності учнів. Мета вчителя – створити умови для самостійної пошукової активності молодших школярів, яка сприяє розвитку специфічних розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, комбінування, співставлення тощо. Пошукова активність стимулюється педагогом шляхом

виконання учнями дослідницьких завдань, де існує протиріччя між його знанням і незнанням. Майстерність учителя полягає в умінні розкрити різні способи: знайти "готову" відповідь у книжці, прослухати пояснення, здійснити самостійний пошук тощо.

Обов'язковими діями вчителя під час використання пошукових методів є:

- створення пошукової ситуації, ситуації невизначеності;
- стимулювання потреби учнів у розв'язанні пізнавальної проблеми;
- інтенсифікація пошукової активності учнів;
- управління пошуковою діяльністю молодших школярів, процесом мислення.

Особливої уваги заслуговують психолого-педагогічні дослідження Р. Кузіне, М. Монтессорі, В. Сухомлинського, С. Френе, які розкривають організацію навчального співробітництва за нетрадиційними схемами: 1) учитель – учень – компетентні особи; 2) учитель – учні – природа; 3) учитель – учні – предметно-розвивальне та пізнавально-розвивальне середовище.

Організація взаємодії за схемою "учитель – учень – компетентні особи" полягає в знаходженні школярами інформації для повідомлення на уроці розповідей батьків, старших товаришів, інших компетентних осіб, які також можуть безпосередньо брати участь у проведенні уроку.

Теоретичним підґрунтям організації взаємодії "учитель – учні – природа" є ідеї С. Френе, Л. Толстого, В. Сухомлинського. Так, С. Френе, описуючи досвід роботи в сільській школі, дещо ідеалізував прекрасні моменти роботи в полі, догляду за тваринами, здорової втоми на свіжому повітрі. На його думку, все це "найкращі тонізуючі засоби, здатні відродити життя, яке замкнулося в егоїзмі, неврастенії і мізантропії".

Першоджерелами повноцінного розвитку особистості молодшого школяра В. Сухомлинський вважав природне довкілля, яке викликає гаму емоцій і почуттів. "Школа під голубим небом" – яскравий приклад такої практичної діяльності. Педагог зазначав: "Світ, що оточує дитину, – це передусім світ природи з безмежним багатством явищ, з невичерпною красою. Тут, у природі, вічне джерело дитячого розуму". Тільки серед природи діти вступають у "царство свого виміру часу", а вчитель може побачити їх такими, якими вони є насправді: безпосередніми, допитливими, спостережливими. За таких умов діти зможуть пізнати світ, а вчитель – дітей. Велике значення, за порадами видатного педагога, мав не лише діалог "учитель – учень – природа", а й спільне створення куточків краси, островів чудес, на яких учні слухали музику природи та набирали матеріал для різних уроків у класі, зокрема й математики.

Системотворчим компонентом третьої групи способів організації взаємодії вчителя й учнів є предметно-розвивальне та пізнавально-розвивальне середовище (обладнання класної кімнати, ігroteка, підручники, довідкова література, комп'ютер). У такому аспекті цінним є досвід роботи С. Френе, Р. Кузіне, М. Монтессорі. Важлива новація М. Монтессорі – це відмова від традиційної класно-урочної системи та побудова оригінального навчального процесу для дітей від 3 до 12 років, що базується на визнанні за кожним учнем права на значну автономію й самостійність, на свій темп роботи й специфічні способи оволодіння знаннями. За такої методики клас ділився на зони практичного життя, мовну, математичну, географічну, природознавчу та сенсорного розвитку. Багато шкіл

доповнювали ці зони музичною, мистецькою, хореографічною. Монтессорі-матеріали – значущий елемент розробленої методики. Вони, будучи важливим компонентом "педагогічного середовища", виступають органічною складовою життєдіяльності дітей, привабливі та прості в застосуванні, відповідають віковим особливостям дитини. За такої методики учні вільно обирають заняття, виконуючи їх так, як задумав учитель, самостійно знаходять та виправляють свої помилки, розвиваючи волю, терпіння, спостережливість і самодисципліну, здобуваючи знання, тренуючи власну активність. Учитель у такій школі впливає на дитину через дидактичні матеріали, з якими вона працює за підготовленою програмою. Педагог вирішує, що краще підходить для роботи в цей момент, допомагає в оптимальному застосуванні наочності, втручаючись у діяльність дітей тільки в разі необхідності, виявляючи гнучкість у знаходженні адекватних способів надання допомоги.

На сучасному етапі розвитку початкової школи змінюються освітні орієнтири, які зумовлюють нові вимоги до педагогічної діяльності. Тепер, коли суспільство постійно розвивається, до того ж швидкими темпами, а обсяг знань зріс до неможливості досягнути їх однією людиною, роль учителя полягає не стільки в тому, що він несе інформацію дітям, скільки в *умінні бути організатором її засвоєння*, поводитиме у лабіринті знань. Залучаючи дитину до діяльності, учитель спрямовує її на пізнання світу та себе в ньому. За влучним висловом Ш. Амонашвілі, "справді гуманістична педагогіка – це така педагогіка, яка дає можливість залучити дітей до процесу творення самих себе".

У процесі впровадження технології організації навчальної взаємодії вчителя та учнів стратегічна мета діяльності педагога полягає в знаходженні шляхів переведення молодших школярів на позицію суб'єктів власної життєдіяльності, здатних до саморозвитку та самовдосконалення. Реалізація на практиці такого навчання вимагає від учителя змінити стиль мислення: від мислення "виконавця" до організаторського, управлінського. Сучасний погляд на професійну діяльність дозволяє не просто аналізувати факти, а надає можливість використовувати в своїй роботі сучасні, гуманні методи взаємодії, набувати нової ролі вчителя-менеджера, який здійснює планування, організацію та управління. Якщо врахувати, що ці перетворення можливі при активності самого учня, то можна зробити висновок, що завдання вчителя полягає в організації навчально-пізнавальної взаємодії суб'єктів цього процесу.

У сучасній науковій літературі термін "взаємодія" тлумачиться з трьох позицій. Згідно першої, взаємодія визначається як діяльність. Стосовно взаємодії у навчально-виховному процесі можна виділити такі аспекти: функціональний склад (планування, організація, контроль і керівництво); цільове призначення (спільна діяльність всіх учасників навчального процесу, спрямована на досягнення мети); наявність суб'єктів освітньої діяльності. Таке визначення доцільне, якщо розглядати взаємодію з точки зору досягнення результату.

Дослідники, які представляють другу позицію, розуміють взаємодію як "вплив" однієї системи на іншу, однієї людини на іншу або групу і т.п. Значення цієї позиції стає очевидним, якщо в процесі взаємодії під впливом суб'єктів відбуваються позитивні зміни.

Згідно третьої позиції, взаємодія розглядається як діяльність суб'єктів, де об'єктом стає не учень, а цілісна навчальна ситуація. Це, в свою чергу, важливо в

трьох аспектах. По-перше, на основі такого типу взаємодії учень спільно з учителем стає учасником навчального процесу. По-друге, з'являється новий погляд на роль і місце вчителя в навчальному процесі. По-третє, успіх діяльності залежить від ефективності взаємодії суб'єктів у навчально-виховному процесі на всіх рівнях.

Розглянемо особливості реалізації технології організації навчальної взаємодії вчителя та учнів на різних етапах уроку, що відбувається за умов:

- рефлексивного підходу до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- розв'язання навчально-пізнавальних проблем на ґрунті творчої взаємодії (діалогу) з учнями, де вони виступають активними суб'єктами;
- розвитку здібностей учнів з самоуправління власною діяльністю.

Ефективність організації активної взаємодії всіх суб'єктів навчально-пізнавального процесу залежить від здатності вчителя рефлексивно ставитися до себе та своєї професійної діяльності, а також його вміння розвивати такі здібності у вихованців. Розвиток рефлексивної культури особистості молодшого школяра стає можливим за умови створення комфортного навчального середовища.

З точки зору психологів, *комфорт* – це психофізіологічний стан, який виникає в процесі життєдіяльності людини в результаті оптимізації її взаємодії з внутрішнім середовищем.

Комфортність навчального процесу є тією якісною основою, яка може реалізувати гуманістичний підхід та забезпечити успішність навчання школярів і педагогічної діяльності вчителя, сприяти збереженню їхнього здоров'я.

За відсутності позитивних особистісних контактів молодший школяр не просто перебуває в дискомфортному стані, він буквально перестає розуміти звернені до нього прохання, слова вчителя, себе в навчальному процесі, відчуває негативні емоції, блокує пізнавальну активність. Якщо ситуативні емоції неприйняття стають супутником учня, то в нього формується стійка дезадаптація до шкільного життя взагалі, крім того, погіршується стан здоров'я.

Учитель у дискомфортних умовах не отримує задоволення від професійної діяльності. Забуваючи про себе, своє фізичне та психічне здоров'я, він згодом неминуче стає виснаженим, з цілим комплексом захворювань, зовнішніх та внутрішніх особистісних конфліктів і проблем.

У психологічно комфортному педагогічному середовищі виникають позитивні емоції у всіх його учасників, що стає рушійною силою їхньої поведінки. Такий стан несе відчуття задоволення власною діяльністю, народжує позитивні мотиви до її продовження, призводить до індивідуального особистісного росту вчителя та кожного учня.

Рефлексивний підхід до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках математики передбачає:

- розширення функцій учнів;
- перетворення учня з "виконавця" на організатора власної діяльності;
- підвищення самостійності молодших школярів у процесі навчальної діяльності.

Крім того, ефективність навчальної взаємодії вчителя та учнів не можлива без розвитку в молодших школярів *самоуправління власною діяльністю*, тобто здатності до критичного мислення, ініціативи, уміння самостійно упорядковувати та узагальнювати процес розв'язання навчальних завдань, а саме: планування,

контролю, оцінювання ходу та результатів роботи. Оволодіння молодшими школярами такими вміннями в значній мірі означає успішність навчання. Для того, щоб набути навичок самоуправління, учневі необхідно спробувати себе в діяльності, яка відбувається безпосередньо на уроці.

Розкриємо на конкретних прикладах, як може здійснюватися взаємопов'язана діяльності вчителя та учнів на різних етапах уроку.

Окремо розглянемо кожен етап.










Перший етап – стимулювання та мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів, метою якого є орієнтація в темі майбутнього уроку, формулювання цілей та плану діяльності спільно з учнями, створення мотивації (бажано внутрішньої), тобто усвідомлення кожним школярем особистісної значущості матеріалу, що буде вивчатися.

Для того, щоб учні вчилися із захопленням, кожен урок як цікавий спектакль, повинен мати гарний вступ. Наприклад, тема уроку "Множення двоцифрових чисел на одноцифрове число" (3 клас). Учитель на початку уроку повідомляє, що в клас завітала Жар-птиця. На її пір'їнках записаний план, який має привабливу для дітей форму:

- пташиний спів: усні обчислення;
- летимо у височину: перевірка домашнього завдання;
- стрімкий злет: робота над темою уроку;
- самостійний злет: виконання самостійної роботи;
- назустріч вітру: розв'язання задач;
- вичищаємо пір'їнки: підсумок уроку.
- Чи погоджуєтесь ви з таким планом? (Учні вносять свої пропозиції).

Можна разом з учнями відправитись у плавання на великому кораблі, на вітрилах якого написати план уроку. Для того, щоб плавання було успішним, дати завдання дітям "підняти" вітрила та поставити їх у правильному напрямку. На "чистих" вітрилах запропонувати молодшим школярам дописати свої можливі варіанти плану. Як бачимо, позитивну установку на урок можна зробити кількома реченнями.

Як один із варіантів, на етапі мотивації навчально-пізнавальної діяльності можна запропонувати учням схематичний план їх подальшої роботи на уроці у вигляді різного роду сигнальних позначок.

#				
(математичний диктант, робота з підручником, робота над новим матеріалом, самостійна робота, домашнє завдання)				
				
(фізкультхвилинка, робота в парі, робота з планшетами, робота над задачами, підсумок уроку)				

Приклади сигнальних позначок

Повідомлення плану уроку в такий спосіб дозволяє молодшим школярам безпосередньо побачити зміст своєї подальшої роботи.

Залучення учнів на етапі мотивації до цілепокладання своєї діяльності на початку уроку стає можливим за умови впровадження *технології організації навчальної взаємодії вчителя та учнів*.

Таким чином, якщо педагогу вдалось активізувати емоційну сферу дітей з перших хвилин уроку, то в них пробуджується бажання наполегливо й плідно працювати. Урок стає особистісно значущим для кожного, що, в свою чергу, дозволяє вчителю більш ефективно організувати взаємодію з учнями та, як наслідок, вони усвідомлюють мету своєї подальшої діяльності на уроці.

Наступними етапами уроку слід назвати: актуалізацію опорних знань учнів та їхнього життєвого досвіду; вивчення нового матеріалу. Роль учителя в цей час полягає в тому, щоб реалізувати план діяльності, складений на початку уроку. З цією метою він організовує зміну форм та видів діяльності (індивідуальна-парна-групова; репродуктивна – частково-пошукова – творча; писемна – усна; вивчення нового – закріплення – контроль). Така зміна відбувається згідно з планом уроку. При цьому учні виступають активними виконавцями: їм надається можливість вільного вибору, самостійного складання навчальних завдань. Крім того, на уроці слід передбачати фізичну активність школярів: вони можуть переміщуватися по класу, утворювати групи змінного складу, користуватися довідковою літературою, що знаходиться у шафах і т. ін. Така навчальна діяльність учнів, як правило, координується вчителем.

На етапі *вивчення нового матеріалу* вчителю слід намагатися створити такі умови взаємодії, які б психологічно мотивували в учнів потребу зробити "відкриття нового знання". З цієї метою можна використовувати такі прийоми:

- *актуальна мета* – наприклад, під час вивчення теми "Літр" у 1-му класі вчитель пропонує розіграти ситуацію гри в магазин – купити молока, води тощо.

- *фантастичне питання* – педагог може змодельовати фантастичну ситуацію. Наприклад, на уроці математики при вивченні теми "Число і цифра 0" (1 клас) учитель запитує: "Уявімо, що в математиці зникла цифра 0. Що відбудеться в країні Математиці у зв'язку з цим?"

- *помилка в поясненні* – пояснюючи матеріал, учитель навмисне допускає помилки, учні мають виправити педагога під час розв'язання прикладу. Наприклад, урок математики на тему "Перетворення величин" (3-й клас). Учитель розв'язує приклад: 45 дм + 45 см = 90 дм. Учнім треба знайти помилку та ін.

На етапі *формування вмінь, навичок та способів дії* можна використовувати інтерактивні методичні прийоми такі, як "акваріум", "ажурна пилка", робота в парі, в малих групах, навчальна дискусія, прийоми взаємонавчання, ділова гра та інші.

Таким чином, використання активних методів і прийомів навчання дозволяє молодшим школярам не тільки слухати розповіді вчителя, а постійно співпрацювати в режимі діалогу та висловлювати свої думки.

Розв'язання навчально-пізнавальних завдань на ґрунті творчої взаємодії вимагає від учителя відкритих запитань, що дає можливість досягти кращих результатів. Закрите запитання обмежує свободу співрозмовника, нав'язує йому свій спосіб бачення світу. На закриті запитання часто можна відповісти одним словом, тому треба будувати запитання, що починаються зі слів "як", "чому",

"який". Наприклад, закрите запитання: "Назвіть серед поданих чисел круглі". Відкрите: "За якою ознакою можна розподілити числа на дві групи?"

На емоційному рівні слід практикувати підбадьорювання шляхом використання запрограмованих ситуацій успіху для учнів як з високим, так і низьким рівнем засвоєння навчального матеріалу, створення загального мажору.

На *останньому* (узагальнюючому) етапі уроку доцільно провести обговорення реалізації плану, здійснити рефлексію навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів. Це означає, що вчителю разом з учнями слід повернутися до початку уроку та з'ясувати, на які питання, що виникли на початку, тепер можна відповісти, а які так і залишилися без уваги.

Слід зазначити, що й на завершальному етапі має бути домінуючою діяльність учнів. А це означає, що вони можуть залучатися до самоконтролю та самооцінки.

Наведемо основні напрямки, за якими здійснюється загальна та індивідуальна рефлексія на уроці:

- Діяльнісний підсумок уроку: *що ми з вами встигли зробити?*
- Розвивальний підсумок уроку: *чого ви навчилися, на яку сходинку піднялися, у чому стали розумнішими, дорослішими, сильнішими?*
- Змістовний підсумок уроку: *на які питання, що були поставлені на початку та в процесі уроку, змогли дати відповідь, які з визначених проблем змогли вирішити?*
- Емоційний підсумок уроку: *кому з учнів ви б хотіли подякувати за співпрацю, емоційну підтримку вашої роботи, конкретні результати, можливо, окремим учням, а, можливо, й усьому класу?*

Однак усі ці види підсумків не слід відразу використовувати на одному уроці. Учителю, як правило, обирає один або два напрямки та змінює їх у системі уроків. Залучаючи учнів до оцінки уроку, слід широко використовувати різні методичні прийоми, наприклад, інтерактивні вправи "незакінчене речення", "мікрофон", "килим" та ін. За допомогою виконання таких вправ здійснювався зворотний зв'язок учнів з учителем. Крім того, робота за такою методикою дозволяє підвищити самостійність молодших школярів у процесі навчальної діяльності та ефективно співпрацювати.

Підсумовуючи, зазначимо, що реалізація технології організації навчальної взаємодії вчителя та учнів вимагає становлення нового педагогічного мислення, сутністю якого є створення інтерактивного простору на основі взаємодії учасників навчального процесу, організації діалогу й полілогу, де вчитель і учні виступають суб'єктами навчання. Однак без рішучого усвідомлення припущених помилок минулого досягти успіху в цьому плані неможливо. У першу чергу, необхідно відмовитися від установки на виховання громадянина України з позиції "людини-переможця". На сучасному етапі розвитку освіти стратегічною метою діяльності педагога є визначення шляхів переведення дитини на позицію суб'єкта власної життєдіяльності, здатного самостійно знаходити способи розв'язання проблем, що стоять перед ним, постійно саморозвиватися та самовдосконалюватися. Іншими словами, найважливішою умовою самореалізації особистості є установка на право бути собою, на отримання задоволення від процесу діяльності. Разом з тим, завдання вчителя – зберегти як своє фізичне та психічне здоров'я, так і дітей,

досягти психологічного комфорту, забезпечити задоволення професійних і життєво важливих потреб.

4.3.2. Технологія формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів

Одне з найважливіших завдань початкової школи – сформувати в учнів бажання та вміння самостійно вчитися, адже в сучасному світі цей процес має тривати впродовж життя. Ще К.Д. Ушинський висловив думку, яка й нині є найважливішою для теорії та практики навчання: "Слід постійно пам'ятати, що треба передавати учневі не тільки ті чи інші знання, але й розвивати в ньому бажання та здатність самостійно, без учителя, засвоювати нові знання". Помітним явищем у теорії розвитку самостійності учнів були роботи Є.Я. Голанта, у яких учений визначив три види самостійності школярів: організаційно-технічну, самостійність у практичній і пізнавальній діяльності. Високо оцінюючи значення самостійної роботи, Є.Я. Голант розглядає її як першорядну умову повноцінного розвитку особистості учня.

У результаті тривалих теоретико-експериментальних досліджень науковці дійшли висновку, що пізнавальна самостійність є передумовою й результатом розвитку дитини.

Так, наприклад, О.Я. Савченко наголошує, що активність і самостійність школяра є якісними характеристиками пізнавальної діяльності. Ці поняття взаємозумовлені, взаємопов'язані, але не тотожні. Водночас учена акцентує увагу на тому, що пізнавальну активність і самостійність доцільно розглядати як аспекти навчальної діяльності, у процесі якої молодший школяр поступово має оволодіти її розгорнутою структурою.



Рис 4.4. Структура компонентів навчальної діяльності

Розкриваючи зміст кожного з компонентів навчальної діяльності (див. рис. 4.4), слід зазначити, що *мотиваційний* аспект зумовлює потребу й прагнення особистості до пізнання. Це виявляється в активному ставленні учнів до оволодіння вмінням самостійно вчитися, передбачає можливість викликати й закріпити в дитини позитивне ставлення до навчальної діяльності, допитливість, пізнавальний інтерес, особистісну значущість навчання. Проте мотиваційний

аспект пізнавальної самостійності не забезпечує й не формує технологічної, процесуальної сторони пізнання, тобто не сприяє оволодінню тими практичними й інтелектуальними можливостями особистості, які зумовлюють виконання самого механізму в процесі цілеспрямованого пошуку (І.Я. Лернер).

Мотиваційний компонент тісно пов'язаний зі змістом і характером навчальної діяльності.

Змістовий компонент включає вже відомі знання, вміння та навички на яких ґрунтується засвоєння нових знань та способів дії. Взаємодія відомого знання з новим зумовлює різний рівень організації процесу засвоєння – репродуктивний, частково-пошуковий та творчий. Ядром цього вміння є процесуальний характер навчальної діяльності, тому що на сучасному етапі розвитку освіти акцентується увага не на обсязі знань, їх міцності чи глибині, а на тому, як організовані індивідуальні знання й наскільки вони надійні як основа для прийняття ефективних рішень.

Процесуальний компонент – це різноманітні способи організації та здійснення умінь (уміння, дії, операції, пізнавальні процеси) на різних рівнях пізнавальної самостійності учня: репродуктивний, частково – пошуковий, творчий.

Про процесуальну сформованість навчальної діяльності можна говорити лише тоді, коли учень:

- сам визначає мету діяльності або приймає ту, яка поставлена вчителем;
- проявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль;
- організовує свою працю для досягнення результату;
- відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання завдань;
- виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції;

- усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити;
- має вміння й навички самоконтролю та самооцінки.

Зміст виділених компонентів навчальної діяльності свідчить про їх взаємозалежність. Формування кожного з них охоплює весь термін початкового навчання, але уроки математики мають надзвичайне значення в цьому плані.

За розглянутою вище розгорнутою структурою навчальної діяльності має відбуватися технологізація процесу формування всіх груп загальнонавчальних умінь і навичок. У початковій освіті України у 80-их роках було запроваджено міжпредметну програму "Формування загальнонавчальних умінь і навичок", яка за структурою охоплює 4 великі групи вмінь: організаційні, логіко-мовленнєві, пізнавальні, контрольньо-оцінні.

У новій 4-річній школі формування загальнонавчальних умінь і навичок на уроках математики постає ще більш значущою проблемою. Адже такий процес виступає інструментом розвитку й саморозвитку учнів, дозволяє формувати предметні математичні та ключові (загальнопредметні) компетентності молодших школярів, що є пріоритетом здійснюваних змін у шкільній освіті.

Зауважимо, що в педагогічному досвіді формування загальнонавчальних умінь і навичок доцільно здійснювати через навчальний комплекс для учнів І-ІV класів ("Барвистий клубок", "Розвивай свої здібності", "Умій учитися"), які розробила О.Я. Савченко.

Більш детально розкриємо *технологічні особливості процесу формування загальнонавчальних умінь і навичок у молодших школярів на прикладі вмінь здійснювати*

самоконтроль, оскільки саме він як компонент навчальної діяльності передбачає здатність учнів прогнозувати кінцевий результат і зони труднощів його досягнення, планувати, контролювати, оцінювати, коригувати та регулювати свою діяльність на всіх стадіях її виконання.

Самоконтроль розглядається як акт розумової дії людини (П.П. Блонський), риса особистості, її якість (О.С. Линда, І.Т. Федоренко), структурний компонент навчальної діяльності (В.В. Давидов, В.В. Репкін, О.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін). Різні підходи до визначення поняття "самоконтроль" підкреслюють його універсальність і водночас специфіку.

У загальному вигляді формування самоконтролю впроваджується в такий послідовності:

- 1) розвиток початкових уявлень про самоконтроль;
- 2) вироблення вміння контролювати результат своєї діяльності;
- 3) розвиток уміння контролювати процес досягнення мети (поопераційний контроль);
- 4) здатність різними способами виконувати самоконтроль, автоматичне застосування.

Охарактеризуємо особливості кожного з етапів формування в молодших школярів умінь самоконтролю.

1. Основним засобом розвитку початкових уявлень про самоконтроль виступає стимулююче педагогічне спілкування: контрольні вміння слід формувати не закликком "Перевірте роботи", а створенням спеціальних умов, які спонукають учнів здійснювати самоконтроль. Так, з цією метою можна поставити такі запитання ("Чому ти так думаєш?", "Ти впевнений ?", "Доведи, що це так", "Не поспішай", "Почни міркувати спочатку"), які привчають учнів бачити різні варіанти виконання завдання, вибирати серед них найраціональніші, вселяють впевненість у власних силах.

Крім того, виконання учнями ролей учителя, контролера, казкових персонажів теж позитивно впливає на розвиток мотивації самоконтролю на уроках математики.

2. Оскільки в початковій школі поширений контроль за кінцевим результатом (чи правильно розв'язано задачу, приклади, рівняння і т.д.), тому процес формування самоконтролю розпочинався з розвитку в молодших школярів уміння перевіряти результат своєї діяльності. Перший крок – засвоєння зразка дії. Здатність молодших школярів до наслідування, а отже, до виконання дій за зразком, відіграло особливу роль у тих випадках, коли учень уперше ознайомлювався з новим способом виконання. Тому необхідно, щоб усе, що демонструє вчитель ("Цей приклад треба записувати так...", "Слово вимовляється так..., повторіть за мною"), відповідало еталонним ознакам показаних дій, чітко демонструвало спосіб виконання завдання ("Зараз я покажу, як виконувати роботу", "Писати потрібно ось так", "Вимовте разом зі мною"). Бажано не поспішати виправляти допущені помилки, а знову з метою самоконтролю звернути увагу на зразок: "Тепер порівняємо зі зразком", "Подивіться ще раз уважно, як я виконую, і зробіть так само". Слухаючи, аналізуючи, учні вчилися коректувати власні дії відповідно до зразка.

Наступний крок – оволодіння взаємоконтролем: спочатку дитина вчиться аналізувати й оцінювати, а вже потім шляхом порівняння оцінює свої власні. З цим доцільно практикувати взаємоперевірку виконаних робіт (два учні, які сидять за однією партою, обмінювалися зошитами, перевіряли завдання, виправляли помилки). Такий прийом

застосовувати вже з перших днів навчання. Учень, контролюючи результати діяльності товариша, одночасно має здійснювати і самоконтроль.

Крім того, з метою розвитку в молодших школярів уміння контролювати результат своєї діяльності учням можна пропонувати такі запитання: "Чого ми домовились навчитися? Яка мета наших дій? Що планували отримати в результаті й що отримали?"

Часто діти не помічають своїх помилок, а щоб активізувати їхню увагу, доцільно звертатися до них із зауваженням: "Ти допустив п'ять помилок, знайди їх". Якщо дитина й після цього не виправила, тоді на полях, навпроти рядка, де допущена помилка, вчитель має поставити позначки за кількістю помилок. Трапляється, що і в цьому разі неуважний учень не знаходить помилки. Тоді пропонується ще конкретніший орієнтир: "У цьому рядку помилка в обчисленнях прикладів (задачі)", "Неправильно поставлено знак при розв'язанні нерівності" тощо. Як правило, це допомагає, і діти швидко знаходять помилку.

3. Учитель орієнтує учнів не тільки на кінцевий результат, а й на вміння контролювати процес досягнення мети (поопераційний контроль своїх дій).

Поопераційний контроль забезпечує свідоме виконання навчальних завдань на всіх його етапах та своєчасне виправлення помилок. Цінність володіння такою формою полягає ще й у тому, що учень, отримавши завдання, не намагається відразу його розв'язати. Так, він спочатку планує хід своєї діяльності (співвідносить і обирає відомі йому способи, найбільш раціональні у відповідних умовах) і тільки після таких роздумів переходить до його виконання. Сформованість навичок поопераційного контролю дозволяє учневі свідомо перевіряти свої дії та виправляти помилки, оскільки він знає, як повернутися до будь-якого етапу виконання навчального завдання.

4. З метою опанування школярами різними способами самоконтролю та навичками їх застосування доцільно передбачати відповідну методичну систему роботи.

Наприклад, формуванню самоконтролю сприяє опора учнів на пам'ятку, алгоритмічний припис. Деякі пам'ятки подаються в підручниках, інші вчитель складає сам чи разом з учнями. Так, під час вивчення теми "Ділення багатоцифрових чисел на одноцифрове" можна використовувати таку пам'ятку:

1. Виділи перше неповне ділене.
2. Визнач число цифр у частці.
3. Виконай ділення.
4. Назви друге неповне ділене.
5. Поділи його на дільник.
6. Назви третє неповне ділене.
7. Поділи його на дільник.
8. При виконанні ділення зверни увагу на те, що остача завжди повинна

бути меншою від дільника.

Коли учні вчать розв'язувати задачі, вони можуть пояснювати свої дії так:

1. Читаю уважно умову.
2. Уявляю собі, як це відбувається в житті.
3. Записую коротку умову.
4. З'ясовую: ця задача проста чи складна.
5. Зроблю аналіз задачі.

6. Записую розв'язання у вигляді окремих дій з поясненням.
7. Складаю вираз.
8. З'ясовую, чи можна цю задачу розв'язати іншим способом.
9. Перевіряю її розв'язання.
10. Записую повну відповідь.

З метою формування в молодших школярів навичок самоконтролю вчитель може спеціально передбачати помилки у вправах. При цьому учні слід запропонувати завдання: знайти допущені помилки та виправити їх. Наприклад, доцільними є такі вправа: "Перевірте відповіді:"

$77 - 27 = 60$	$100 - 36 = 64$	$96 - 26 = 72$
$36 + 48 = 88$	$56 + 30 = 80$	$44 + 36 = 81$

Формуванню оцінних суджень сприяють завдання, у яких вимагається розв'язати не всі вирази, а лише ті, які задовольняють певні умови. Наприклад, потрібно виписати всі вирази з відповіддю 50:

$100 - 42$	$57 + 11$	$27 + 23$
$37 + 12$	$87 - 37$	$96 - 46,$
або вирази з одноцифровими результатами:		
$15 + 18$	$100 - 96$	$84 - 76$
$56 - 47$	$97 - 89$	$52 - 48.$

Ефективності самоконтролю сприяють вправи, відповіді яких пропонуються водночас з умовами, проте розміщуються в довільному порядку, а від учнів вимагається, скажімо, провести стрілки від записаних виразів до їх значень:

$36 + 26$	62	$100 - 54$	83
$75 - 36$	39	$62 + 19$	46
$47 + 15$	60	$46 + 37$	81.

Тут не можна обмежуватися самими обчисленнями, а треба показати учням, як виконати завдання: спочатку записати в зошити вирази, а потім під час знаходження їх значень проводити стрілки до записаних результатів. Якщо учневі не вдавалося знайти потрібну відповідь серед заданих, то це свідчить про помилку.

Корисні для формування навичок самоконтролю й такі вправи:

- а) виконати дії у стовпчиках і виписати їх значення в рядок:

$52 + 18$	$34 + 34$	$86 - 20$
$27 + 42$	$100 - 33$	$97 - 32$

Упоравшись із завданням, учні помічають, що записана послідовність чисел від 70 до 65. Її порушення свідчить про те, що в обчисленнях допущено помилку.

- б) вибрати правильну відповідь:

$88 - 19$	(70, 69, 68)
$34 + 28$	(62, 63, 54)
$72 - 56$	(22, 17, 16)

Якщо учень не знаходить відповіді серед записаних у дужках чисел, то він неправильно обчислив, отже, треба було шукати помилку.

Запропонований нами опис методів та засобів контролю не охоплює повністю їх різноманітності. Учитель постійно модифікує способи застосування, враховуючи особливості конкретних навчальних ситуацій.

Навчання молодших школярів з орієнтацією на самоконтроль сприяє не тільки підвищенню якості їхньої підготовки, а й вихованню таких важливих особистісних якостей, як самостійність, цілеспрямованість, відповідальність,

дисциплінованість. Однак найголовнішим є те, що сформоване вміння самоконтролю забезпечує належний рівень розвитку ключової (загальнонавчальної) компетентності молодших школярів, що виступає основою успішної навчальної діяльності.

Підсумовуючи, треба зазначити, що технологія формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів надає особливого значення розвитку в молодших школярів умінь організовувати себе, мислити, самостійно здобувати знання, контролювати свої досягнення, щоб успішно просуватися на всіх етапах навчальної діяльності.

4.3.3. Технологія організації диференційованого навчання

Стосовно початкової школи дидактичні аспекти використання диференційованого навчання знаходять відображення в наукових пошуках О.Я. Савченко, К.І. Коберник, Л.В. Коваль, С.П. Логачевської та ін.

Диференціація навчання тісно пов'язана з індивідуалізацією, але не тотожна їй. Зокрема, науковці стверджують, що диференціація може виступати і як засіб реалізації індивідуалізації навчання, і як підхід, принцип, концепція та самостійна технологія, яка розв'язує лише їй властиві завдання. В основу термінологічного та змістового розмежування цих понять покладено, з одного боку, частоту вживання кожного з них на певному етапі розвитку педагогічної науки, а з іншого, і це є основним, – зміст, що вкладається в кожний з цих термінів.

Упровадження технології організації диференційованого навчання в початковій школі передбачає таку його організацію, за якою одному учневі або групі вчитель пропонує у певній послідовності посильні завдання різної складності й тим самим створює сприятливі умови для розвитку й навчання кожного.

Особливості реалізації технології організації диференційованого навчання полягають в тому, що спочатку вчителю необхідно співвіднести складність теми, її структуру з рівнями готовності дітей до засвоєння навчального матеріалу, а потім організовувати процес відповідно до їх рівня актуальної готовності й зони найближчого розвитку. З метою визначення рівня готовності слід проводити діагностування навчальних досягнень учнів.

На основі діагностування можна зробити попередні прогнози, спланувати систему навчально-виховної роботи щодо переведу учнів з одного рівня розвитку на інший, більш високий або навпаки. У початковій школі в процесі навчання математики широко впроваджуються такі види діагностики навчальних досягнень учнів, як вхідна, поточна, підсумкова.

Вхідна діагностика проводиться на початку вивчення теми й допомагає вчителю вибудувати план стратегії дидактико-методичної взаємодії з учнями. Результати вхідної діагностики є важливим інформаційним матеріалом для вчителя при моделюванні та проведенні уроку. Інформацію про стан готовності учнів до засвоєння нового матеріалу вчитель може отримати шляхом проведення діагностичних самостійних або контрольних робіт.

Поточне проведення діагностики здійснюється через певний проміжок часу й дає змогу уважно стежити за рівнем засвоєння теми, мати нову, актуальну в певних умовах інформацію. Одержана діагностична інформація є оперативною на конкретному етапі навчального процесу. Надходження нової інформації, з одного

боку, є результатом уже виконаної роботи, з іншого, – надійним інструментом перевірки правильності обраних підходів до здійснення навчально-виховного процесу на уроці. Одержання інформації на етапі поточного діагностування слід здійснювати також завдяки проведенню діагностичних самостійних або контрольних робіт.

У ході *підсумкової діагностики* за допомогою відповідних робіт порівнюються навчальні досягнення учнів на початку та в кінці вивчення теми.

Результати діагностики рівня готовності учнів до засвоєння навчального матеріалу виявляються шляхом виконання ними письмових (самостійних, контрольних) робіт, усні відповіді надають можливість учителю отримати інформацію для поділу школярів на типологічні групи.

У наукових дослідженнях (Ю.З. Гільбух, Г.І. Кoberник, С.П. Логачевська, О.Д. Федорченко та ін.) існують різні підходи до типології учнів за їхніми індивідуальними особливостями та визначення оптимальної кількості груп. Ураховуючи результати праць психологів та педагогів, типологічні групи слід виділяти за рівнями "научуваності" та "навченості".

З.І. Калмикова зазначає, що *научуваність* (готовність до засвоєння навчального матеріалу) – це система інтелектуальних властивостей особистості, якостей розуму: гнучкості, свідомості розумової діяльності, працездатності, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності (при наявності мінімуму знань, позитивної мотивації та інших необхідних компонентів).

Синонім *научуваності*, на думку вченої, це загальні розумові здібності учнів до засвоєння знань. *Научуваність* кожного учня з'ясовується за зовнішньою її ознакою – "темпом просування в навчанні", який визначається кількістю однотипних вправ, необхідних для формування узагальнень. Цей критерій є важливим для організації навчання "в зоні найближчого розвитку".

Високий рівень готовності властивий учням, які демонструють міцні знання раніше вивченого навчального матеріалу, вміють самостійно мислити, легко усвідомлюють і відтворюють теоретичний матеріал, при виконанні самостійних робіт практично не припускаються помилок. Учні *середнього рівня готовності* засвоюють способи виконання типових завдань після розгляду кількох зразків, змінені й ускладнені завдання розв'язують з використанням вказівок учителя. Проте в школярів цієї групи не виникає труднощів у процесі засвоєння обов'язкових результатів навчання. При виконанні самостійних робіт вони припускаються не грубих помилок. В учнів *низького рівня готовності* в засвоєнні нового матеріалу виникають певні труднощі: у багатьох випадках необхідна конкретна допомога вчителя; матеріал обов'язкового рівня опрацьовується після тривалого тренування; здатність до самостійного виконання змінених і ускладнених завдань, як правило, не виявляється.

Науковці стверджують, що треба розрізняти "научуваність" як здатність до засвоєння знань та "*навченість*" як комплексну характеристику *научуваності* та фонду дієвих знань, від яких при всіх інших рівних умовах залежить успішне навчання.

У психолого-педагогічній літературі виділяють такі критерії *навченості*: повнота, обсяг, системність, міцність, усвідомленість, дієвість, самостійність, глибина, конкретність, узагальненість тощо. Однак у шкільній практиці визначити *навченість* кожного учня, враховуючи всі ці критерії, немає можливості. Тому,

наприклад, І.М. Чередовим розроблена така класифікація рівнів навченості, яка передбачає деякі спрощення.

Вищий рівень навченості: учні в будь-якій навчальній ситуації демонструють міцні знання раніше вивченого матеріалу для виділення істотних ознак поняття; вміють самостійно навчатися; мають схильність до узагальнення. *Високий рівень навченості:* такі учні в більшості навчальних ситуацій виявляють глибокі знання та вільно використовують їх при аналізі й засвоєнні нового матеріалу. *Середній рівень навченості:* учні не завжди володіють знаннями необхідного мінімуму, щоб ознайомитися з новими поняттями. *Низький рівень навченості:* школярі мають обмежені можливості дієвих знань, не здатні аналізувати новий матеріал, виводити поняття, закономірності.

Для спрощення організації роботи типологічних груп учнів з вищим і високим рівнями навченості можна включати в одну групу.

Наведемо коротку характеристику цих груп.

Група А. Це учні з високими показниками навченості та научуваності й ті, які мають один показник високий, а другий середній. Школярі, як правило, володіють розумовою активністю, самостійністю мислення. Вони легко виділяють істотне в навчальному матеріалі, швидко здійснюють узагальнення. Учні вміють самостійно мислити, легко засвоюють і відтворюють теоретичний матеріал.

Група В. Цю групу складають учні, які мають обидва показники середні або один середній, а другий низький. Завдання виконуються за зразком, тобто репродуктивні. В учнів цієї групи не виникає особливих труднощів під час засвоєння нового навчального матеріалу.

Група С. Включає учнів, які мають низький рівень научуваності й навченості. Їхні знання, як правило, засвоєні формально. Ці учні слабо усвідомлюють виконану дію. Школярі відчувають труднощі при сприйманні та відтворенні навчального матеріалу, не володіють мислительними операціями.

Під час організації роботи кожної типологічної групи слід враховувати кінцеву мету навчання – оволодіння предметним математичним змістом на обов'язковому рівні, який передбачений вимогами Державного стандарту загальної початкової освіти.

Про існування типологічних груп учням не повідомляється, вони є орієнтиром для вчителя, щоб визначити завдання, які відповідають навчальним можливостям молодших школярів. До того ж, цей розподіл учнів не постійний, оскільки в процесі навчання рівень знань і вмінь змінюється.

За умови впровадження технології організації диференційованого навчання залучення молодших школярів у навчальну діяльність відповідно до їх рівня актуальної готовності й зони найближчого розвитку може відбуватися шляхом визначення відповідних завдань для кожного учня в системі уроків. Способи диференціювання навчальних завдань, які слід використовувати на різних етапах уроку узагальнено на рис 4.5.

Аналіз схеми показує, що навчальні завдання в початковій школі можна розподіляти за змістом, формою, а також за джерелом виконання.

Диференціювання завдань за формою та джерелом виконання відносяться до її зовнішньої організації, за змістом – до внутрішньої.

Розмежування навчальних завдань за змістом є домінуючим і здійснюється з урахуванням обсягу та складності їх виконання молодшими школярами.

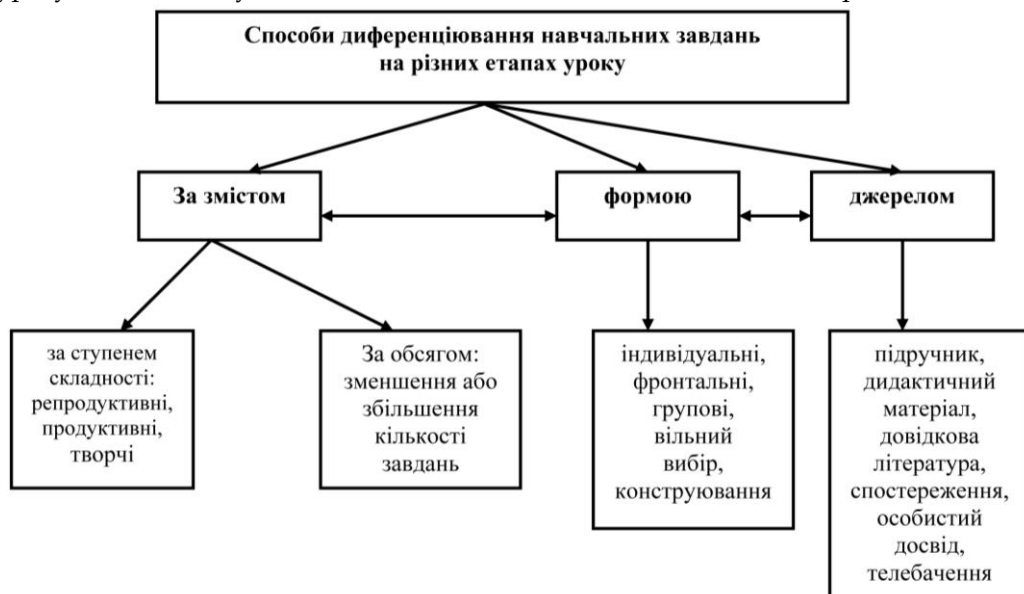


Рис. 4.5. Способи диференціювання навчальних завдань на різних етапах уроку

Диференціювання за обсягом виконання передбачає зменшення або збільшення кількості завдань. Значно результативнішим є поділ завдань залежно від ступеня їх складності.

За рівнем складності виконання учням можна пропонувати репродуктивні та продуктивні завдання. *Репродуктивні* – такі, що вимагають виконання навчальних дій за зразком. Як правило, їх виконують учні з низьким і середнім рівнем готовності до засвоєння навчального матеріалу. Поряд з репродуктивними для учнів з достатнім рівнем підготовленості слід добирати завдання *продуктивного та творчого* характеру, формулювання яких передбачає ускладнення способів діяльності. Наприклад, тема уроку "Порядок дій у виразах" (2 клас).

1) Обчислити приклади на порядок дій (з підручника чи пропонувані вчителем).

2) Поставити дужки, щоб отримати відповідь.

3) Змінити за допомогою дужок порядок дій.

4) Придумати приклади на порядок дій, у яких необхідно виконати дії одного ступеня, двох ступенів, з дужками.

Організація роботи над завданнями продуктивного та творчого характеру здійснюється з урахуванням навчальних досягнень молодших школярів, тобто для одних учнів слід передбачати допомогу, а для інших – ускладнювати способи виконання, щоб розкрити й задовольнити їх навчальні можливості повною мірою.

Охарактеризовані вище способи поділу навчальних завдань відрізняються за змістом. При цьому форма виконання може бути різноманітною: фронтальною, індивідуальною, групою та ін.

Для виконання навчальних завдань використовується не тільки підручник, а

й інші джерела: дидактичний матеріал, довідкова література, спостереження, особистий досвід, телебачення і т.п.

Усі види розглянутих диференційованих завдань слід упроваджувати на різних етапах та поєднувалися в системі уроків з метою створення найсприятливіших умов для розвитку самостійної діяльності молодших школярів.

Особливості використання диференційованих завдань на різних етапах уроку в початковій школі докладно розкриваються в працях С.П. Логачевської.

Виходячи з того, що в початковій школі активного поширення набуває впровадження технологія організації диференційованого навчання, то науковці звертають увагу також і на диференційований характер домашньої навчальної роботи.

Як правило, деякі зі способів диференціювання домашніх завдань з математики збігаються з тими, які використовують на уроці. Тому спинимось більш докладно на специфічних.

Найбільш складним видом диференціювання є конструювання домашніх завдань. Такий вид роботи доцільно застосовувати, починаючи з 3-го класу, коли діти вже виробили певну самостійність мислення, трохи нагромадили досвід виконання тих чи інших завдань. Однак і для учнів 1-го та 2-го класів теж є ряд доступних і цікавих завдань, які готують їх до самостійного конструювання:

1. Вибери і розв'яжи спочатку приклади на додавання, потім – на віднімання:

$$10 - 5, 8 + 2, 7 - 3, 7 - 5, 4 + 3.$$

2. Склади і розв'яжи задачу, подібну до цієї.

3. Вибери з-поміж задач (вказується сторінка підручника або якесь інше джерело) ті, що відповідають такому малюнку (кресленню, короткому запису, таблиці – вказується відповідний наочний посібник).

4. Знайди на сторінці підручника задачі, які можна розв'язати усно (знаєш точно, як розв'язувати).

5. Прочитай на сторінці підручника всі задачі. Випиши в зошит номери тих, які знаєш, як розв'язувати. Поряд з номером задачі вкажи знаки дій у тому порядку, у якому їх слід виконувати.

На першому етапі навчання вчитель сам кілька разів показує, як конструювати домашнє завдання, на другому – організовує відповідну колективну роботу в класі. Тільки після цього, коли діти усвідомлять мету і способи конструювання, можна давати відповідні вправи для самостійного виконання вдома.

Відповідну роботу з молодшими школярами найпростіше розпочинати на матеріалі повторення чи закріплення, оскільки в завданнях, що готують до сприймання нового чи розвивають творчі здібності, діти, як правило, орієнтуються значно гірше.

Матеріалом для конструювання може слугувати сторінка підручника, над якою працювали на уроці: школярам пропонується самостійно визначити собі домашнє завдання на повторення і закріплення з невиконаних вправ. Далі учень самостійно добирає відповіднє завдання, визначає його обсяг і ступінь складності.

Однак учитель іноді може підказати, що прикладів має бути 4, а задач – одна і що задача №... складніша від №...

Вище ми спинилися на простому конструюванні домашніх завдань. А ще є

творче – більш складне і результативне. Звичайно, учителю не обов'язково виводити весь клас на такий рівень. Творче конструювання розраховане на учнів із високим рівнем готовності до засвоєння навчального матеріалу. Так, учитель пропонує їм розробити домашнє завдання з математики, аналогічне до того, що його виконували в класі. У цьому разі школяр не зможе обійтися готовими вправами: він самостійно складатиме нові, потім розв'язуватиме їх, що, ясна річ, справа не проста.

Як правило, домашні завдання в початкових класах розраховуються на підготовку лише до наступного уроку. Але доцільно практикувати домашні завдання й довготривалого виконання.

Наприклад, розпочинаючи нову тему з математики, необхідно запропонувати дітям ряд завдань для домашньої роботи. Особливо це стосується також учнів з високим рівнем до засвоєння навчального матеріалу. Темп виконання школяр визначає самостійно. Пропонуючи домашні завдання на певний термін, учитель має враховувати, наскільки в дітей сформовані вміння планувати свої дії, раціонально розподіляти час і зусилля, а це можливо лише тоді, коли вони опанували навчальний матеріал, мають добре розвинену творчу уяву, навички самостійної роботи, бачать зв'язок між новими та раніше набутими знаннями.

Звичайно, все це не дається само собою, дітей треба вчити планувати свою діяльність: визначати мету роботи; добирати необхідні прийоми її виконання; встановлювати їх послідовність; контролювати, наскільки власна робота відповідає плану.

Оскільки процес навчання планувати – складний і тривалий, учитель має взяти за правило: чим молодший учень, тим коротший термін виконання такого домашнього завдання.

У ході роботи необхідно постійно нагадувати школярам, що перш ніж розв'язувати (читати, вигадувати тощо), слід продумати послідовність дій. Тут стають у пригоді такі вказівки: "Поміркуй, з чого почнеш? Що робитимеш потім? Чи можна відразу сказати, що вийде? Як себе перевірити?" Організуючи дітей, можна підказати, що треба прочитати, де знайти потрібний матеріал. Крім того, враховуючи індивідуальні здібності кожного, слід періодично пропонувати учням звітуватися про хід виконання, що теж допомагає успішно завершити завдання.

Ось деякі зразки тривалих домашніх робіт.

1. Самостійно вивчи новий матеріал (перед опрацюванням чергової теми), щоб пояснити його товаришам.
2. Добери математичні відомості із додаткових (довідкових) джерел, щоб використати їх для складання та розв'язування задач на уроці.
3. Добери та розв'яжи кілька цікавих задач з дитячих журналів.
4. Розв'яжи задачі підвищеної складності.

Протягом кількох днів дитина може обмірковувати завдання, шукати способи його виконання, а потім виконувати. Така нетрадиційна для початкової школи самостійна домашня робота в кінцевому результаті сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета, глибоких, усвідомлених знань і вмінь.

У шкільній практиці нерідко буває, що за неслухняність, невиконання певної роботи учня карають домашнім завданням. Треба ж навпаки: виховувати в кожній дитині бажання його отримати. Для цього на уроці корисно пропонувати школярам самостійно обґрунтовувати необхідність такої додаткової роботи;

створювати ситуації, коли учень має змогу переконатися на власному досвіді: вдома легше досягти результату, якого не отримав у класі.

Кілька порад вчителю щодо організації і проведення відповідної роботи.

Щоб стимулювати клас до інтенсивної роботи, перед початком уроку слід повідомити, що учні, котрі, крім обов'язкових вправ самостійної роботи, швидко й правильно розв'яжуть і додаткові, завдання додому не матимуть. (Це саме той випадок, коли воно недоцільне, адже додаткові вправи складніші, ніж домашні приклади і задача.)

Таким чином, дитині пропонується самостійно визначити необхідність домашнього завдання, а потім надається можливість перевірити правильність свого розв'язання та переконатися, що в тому разі, коли не все вийде гаразд, необхідно попрацювати ще й удома. Можлива й така ситуація: учень розв'язав і обов'язкову, і додаткову вправи, але з певних причин виявляє бажання виконувати ще й домашнє завдання. Заперечувати йому не варто, як і загострювати на цьому увагу, аби не перешкодити дитині у вільному виборі.

Психологи і медики розробили спеціальні правила задавання домашніх завдань учням з ослабленим здоров'ям. Однак буває, що й цілком здорові діти з ряду причин на певний час втратили працездатність або погано себе почувають. Враховуючи можливість такої ситуації, доцільно не давати таким учням домашні завдання з усіх або з кількох предметів.

З часом слід розширювати джерело постановки домашніх завдань. Окрім завдань підручників, дидактичних матеріалів, діти можуть одержувати домашні завдання, що передбачають використання довідкової літератури, дитячих журналів, телебачення тощо.

Отже, ефективне використання диференційованих завдань на різних етапах уроку та під час організації домашньої роботи дозволяє навчати школярів з різними рівнями готовності до навчальної діяльності.

Узагальнюючи зазначене вище, підкреслимо, що вихідними психолого-педагогічними позиціями застосування технології організації диференційованого навчання є:

- визнання особистості учня як центральної фігури навчального процесу;
- врахування індивідуально-типологічних особливостей школярів;
- оптимальне поєднання індивідуального характеру засвоєння знань з колективною організацією навчальної діяльності молодших школярів;
- використання диференційованих завдань на різних етапах уроку та в системі уроків у початковій школі;
- запобігання труднощам, які можуть виникнути в дітей різної підготовки під час засвоєння нового навчального матеріалу;
- здійснення перспективного аналізу навчальної теми: для чого плануються завдання, чому їх треба використати саме на певному етапі уроку, як продовжити цю роботу.

4.3.4. Технологія організації навчальної проектної діяльності

До інноваційних технологій, поширених у першій чверті ХХ століття й відроджених у 90-х роках, слід віднести проектну технологію навчання. Серед науковців немає єдиного підходу в термінологічному розмежуванні понять

"проектний метод навчання", "проектна система навчання" чи "проектна технологія".

Ідея проектного навчання виникла в другій половині XIX століття в сільськогосподарських школах США, більш повне висвітлення знайшла в працях американських педагогів Дж. Дьюї, В. Килпатрика, Е. Коллінза. У 60-70-х р. XX століття в США розгорнулася масова критика такої системи навчання. На думку вчених, метод проектів призводив до порушення систематичності навчання та зниження рівня теоретичних знань учнів з основ наук.

У СРСР цей метод застосовувався в практиці дослідницьких і деяких масових шкіл у перші роки радянської влади, однак був засуджений у постанові ЦК ВКП(б) від 5 вересня 1931 року "Про початкову і середню школу".

Останнім часом у багатьох країнах світу (США, Великобританія, Франція та ін.) повертаються до впровадження методу проектів. У Росії інтерес до методу проектів з'явився в середині 90-х років і був обумовлений, з одного боку, загальними спробами реформування системи на засадах особистісно орієнтованого навчання, з іншого, – впливом американського досвіду на різні галузі суспільного життя держави, зокрема на освіту. Інноваційні педагогічні пошуки в Росії цього періоду дають різні варіанти застосування проектного навчання – від побудови власної системи проектного навчання до використання "методу проектів" відповідно до його первинної назви, тобто методу навчання.

У зв'язку з реформуванням шкільної освіти метод проектів знайшов своє відображення і в українській педагогіці. Зауважимо, що нині він не розглядається як альтернатива класно-урочній системі, натомість проектний метод дозволяє організовувати технологічний процес навчання молодших школярів, що дає нам підстави користуватися терміном "проектна технологія" або "технологія організації навчальної проектної діяльності".

Технологія організації навчальної проектної діяльності орієнтована на самостійну пошуково-творчу діяльність учнів, яка може бути як індивідуальною, так і груповою. У такому процесі дитина вчиться не тільки здобувати знання, а й застосовувати їх на практиці. При цьому навчально-пізнавальна діяльність школярів спрямовується на результат, який називається проектом, що в перекладі означає задум, план. У більш широкому сенсі під проектом розуміють обґрунтовану, сплановану й усвідомлену діяльність, яка спрямована на формування в школярів певної системи інтелектуальних та практичних умінь.

Аналіз педагогічної літератури (К.О. Баханов, Т.В. Башинська, В.Ф. Землянська, О.В. Онопрієнко, В.П. Тименко та ін.) свідчить, що процес планування змісту та ходу впровадження технології організації навчальної проектної діяльності в початковій школі доцільно здійснювати за такими етапами, як організація, планування, реалізація та підсумок.

На першому етапі, який передбачає організацію роботи над проектом, учитель визначає його вид, обирає тему та формулює дидактичну мету, тобто працює без залучення дітей.

У початковій школі можна користуватися загальноприйнятою класифікацією проектів, розробленою Є. Полат, у якій вони розрізняються за:

- домінувальною діяльністю (дослідницько-пошукові, творчі, рольові (ігрові), прикладні, ознайомлювально-інформаційні);
- предметно змістовою галуззю (монопредметні, міжпредметні, надпредметні (позапредметні);

- характером контактів (серед дітей однієї вікової групи, серед дітей різновікової групи, у співавторстві з батьками);
- кількістю учасників (індивідуальні, парні, групові);
- тривалістю (короткочасні, середньої тривалості, довгострокові).

Визначившись з видом проекту, учитель добирає відповідну тему. Серед тем проектів, які використовуються в початковій школі, можна назвати такі: задачник з математики; збірник прикладів (для своєї маленької сестрички чи братика); юні творці поезії, поети рідного краю; наведемо лад у місті, готуємося до ремонту (завдання передбачаються на обчислення площі підлоги, стелі, стін); наш шкільний двір (завдання дозволяють практично ознайомитися з вимірюванням периметра, обчисленням площі); вигадкування, озвучування, малювання ілюстрацій до мультфільмів на задану тематику.

Результатами проектної діяльності молодших школярів можуть бути: альбом, журнал, книжка-розкладка, макет, модель, наочні посібники, паспарту, плакат, план, серія ілюстрацій, казка, довідник, стіннівка, сценарій свята, фотоальбом.

Реалізація проектної технології навчання передбачає визначення дидактичної мети, яка включає освітній, виховний та розвивальний аспекти.

Освітній аспект спрямовується на підвищення мотивації учнів для отримання нових знань; формування вміння висувати, аргументувати та захищати свої ідеї; ознайомлення з різними способами роботи з інформацією.

Розвивальний аспект сприяє розвитку дослідницьких і творчих здібностей молодших школярів, критичного мислення, комунікативних умінь та навичок аналізу й рефлексії.

Виховний аспект впливає на формування загальнолюдських цінностей та почуття відповідальності, самодисципліни, самоорганізації. Крім того, він має виховне значення, оскільки збагачує особистий досвід учнів та формує власний погляд на події.

На *другому етапі* здійснюється планування проекту, відбувається ознайомлення учнів з темою; обдумування напрямків розв'язання проблеми; утворення груп для виконання проекту; визначення критеріїв оцінювання та можливих форм презентації результатів.

Наприклад, етап планування проекту творчого виду (тема "Складання сценарію для математичного КВК") може проводитися за допомогою таких питань:

- 1) Пригадайте, чи бачили ви по телевізору проведення КВК.
- 2) Які цікаві ідеї, на вашу думку, можна включити до сценарію математичного КВК?
- 3) Якою літературою доцільно користуватися для виконання проекту?
- 4) Як знайти потрібну літературу?

Для виконання проекту учнів, як правило, слід розподіляти на творчі групи за бажанням або пропозицією вчителя. Після цього учнів можна ознайомити з критеріями оцінювання. Визначення критеріїв проводиться, урахувавши, що провідною метою проектної технології є самоствердження учня, зміцнення або підвищення його соціального статусу, сприйняття та визначення його суб'єктивного досвіду. Серед критеріїв можна назвати такі: активність усіх учасників проекту; колективний характер прийнятих рішень; характер спілкування та взаємодопомоги; глибина розкриття проблеми; використання

інформації з різних галузей знань; естетичне оформлення результату; практична значущість продукту; вміння презентувати проект.

На третьому етапі передбачається діяльність щодо реалізації проекту, а саме:

- складання учнями плану роботи над проектом;
- визначення способів збору джерел інформації;
- розподіл обов'язків між учасниками проекту;
- самостійна робота учнів над проектом;
- обговорення плану захисту проекту (презентації).

Найбільшій увазі під час проектної діяльності слід надавати збору та обробці інформації. Це, як правило, в молодших школярів викликає найбільші труднощі, оскільки досвід роботи з різними інформаційними джерелами недостатній. Тому процесом пошуку інформації управляє вчитель.

Завершальний етап проектної діяльності – *презентація проекту*, де учні здійснюють самооцінку своєї роботи. Під час захисту проекту доцільним є відповісти на такі питання:

- Чому ви почали розробляти цей проект?
- Чи відповідає обрана вами ідея висунутим вимогам?
- Якими є коментарі сторонніх людей і тих, хто буде використовувати ваш проект?

- Як покращити проект або якими є напрямки для подальшої роботи?

Далі необхідно оцінити процес проектування. Для цього слід практикувати задавати учням такі питання, які можуть бути спрощені залежно від ситуації:

- Чи правильно ви сформулювали задачу?
- Чи відповідало ваше дослідження обраній меті?
- Чи обґрунтували ви кожний з критеріїв?
- Чи різноманітними були ідеї? Чи врахували вони місцеві умови?
- Чи обґрунтували ви своє рішення при виборі однієї ідеї?
- Чи збігається результат ідеї з тим проектом, який ви збиралися виконувати?

- Чи достатньо повним було відпрацювання ідеї, що ви обрали?
- Наскільки добре ви спланували й використали час?
- Чи передбачає реалізація проекту вирішення економічних проблем?
- Що б могло бути зроблено по-іншому, якби ви знову почали розробляти цей проект?

Завершується захист проектів, як правило, у формі виставки тих виробів, які виготовили учні. На цьому етапі можна запропонувати підготувати невеличкий виступ з розповіддю про свій проект. План виступу школяра включає відповіді на такі питання:

- Чому ти почав розробляти цей проект? Для кого він призначений?
- Чи була проведена попередня робота, інтерв'ювання потенціальних користувачів? Якщо так, то що було виявлено?
- Яка основна ідея твого проекту? Які ще ідеї в тебе були? Чому ти їх відкинув?
- Якими вимогами до проекту ти керувався? Чи відповідає їм обрана ідея?
- Які використовувалися матеріали? Чи достатньо в тебе для цього знань та вмінь, чи потрібно було чогось учитися? Скільки часу тобі знадобилося? Яке

обладнання ти використав? Хто тобі допомагав? (Коротка характеристика процесу виконання проекту).

– За якими етапами виконувався проект? У чому вони полягали? (Коротка характеристика виробничих етапів)

– Які коментарі ти отримав щодо виготовленого виробу від користувачів або сторонніх людей?

– Як покращити проект? Які напрями для подальшої роботи?

Після захисту проекту виготовлені вироби діти можуть подарувати членам родин учнів або передавали до дитячого садка. Важливо, щоб вони відчували задоволення від того, що виготовлені ними предмети потрібні людям і приносять їм радість.

Дуже важливе питання – оцінювання виконаних проектів, яке має передбачати стимулюючий характер. Школярі, які досягли особливих результатів у виконанні проекту, відзначаються вчителем. Неправильно перетворювати презентацію на змагання проектів з присудженням місць. Краще виділити кілька номінацій і зробити так, щоб кожен проект "переміг". Наприклад, вони можуть мати такі назви: "Пізнавальний проект", "Потрібний проект", "Пам'ятний проект", "Яскравий проект", "Оригінальний проект", "Дружній проект" та ін.

Окрім особистих призів, учитель разом з батьками може підготувати спільний приз для всього класу за успішне завершення проектів. Це похід до театру (на виставку, в музей), на екскурсію з метою вивчення місцевого господарства та визначних пам'яток рідного краю і т.п.

Покажемо на конкретному прикладі можливості використання методу проектів при вивченні теми "Час і його вимірювання".

Тема проекту. "Виготовлення календаря".

Тип проекту:

- дослідницький;
- міжпредметний (математика, природознавство, історія, художня праця);
- груповий;
- середньої тривалості.

Запланований результат: кожна група учнів виготовляє календар, представляє його класу, потім вироби використовуються за призначенням протягом усього навчального періоду. Такий проект виконується в процесі позакласної роботи. У результаті роботи над проектом молодші школярі:

– дізнаються про способи й одиниці вимірювання часу (рік, місяць, тиждень, доба);

– знайомляться з календарем як системою лічби часу, його устроєм, різними видами календарів, а також з елементами світової історії (у зв'язку з проблемою вимірювання часу, створення та вдосконалення календаря);

– вчаться працювати з папером.

Крім того, в процесі роботи над проектом учні оволодівають умінням працювати з науково-популярною літературою, аналізувати і відбирати необхідний матеріал, готувати повідомлення на певну тему і т.д.

Визначимо етапи роботи над проектом. На першому етапі роботи молодші школярі знайомляться на уроках з різними видами календарів (відривний, настінний, кишеньковий, перекидний та ін.), улаштуванням табель-календаря, вчаться ними користуватися. Під час цього повторюються та систематизуються вже

відомі учням знання: назви і послідовність місяців у році, днів тижня тощо. Розглядаючи календарі різних років, учні помічають, що тривалість місяців і року різна, одна і та ж дата в різні роки припадає на різні дні тижня, у різних календарях кольором виділяються окремі дати, у календарях-книгах подаються різноманітні тексти та відомості.

На цьому етапі діти спільно з учителем доходять висновку: створити свій календар для класу, яким потім можна буде користуватися протягом всього навчального року. Для його виготовлення необхідно відповісти на такі питання:

- Навіщо людині потрібно вимірювати час? Як це зробити?
- Що таке календар? Як він з'явився?
- Чому за основу лічби часу використані такі одиниці, як день (доба) і рік?
- Чому різна тривалість місяців, років?
- Що означає слово "календар"? Звідки взялися назви місяців і днів тижня?
- Чи існує такий календар (вічний), яким би можна було користуватися щорічно?
- Які дати відмічаються в календарі?

Наступний етап – визначення напрямків пошуку відповідей на поставлені питання, розбиття на групи, розподіл роботи між групами та її членами, визначення строків.

Далі діти знаходять і читають науково-популярну літературу, збирають, систематизують матеріал, оформляють його для стендів, усних повідомлень. Результати цієї роботи постійно обговорюються в групах. При цьому вирішується, який матеріал і в якому обсязі доцільно запропонувати до уваги класу. Слід відмітити, що на цьому етапі виникають і такі питання, з якими школярі не були обізнані раніше (наприклад: "Що таке новий стиль?"). Щойно поставлені запитання обговорюються і заносяться до програми роботи. Для активізації діяльності на даному етапі можна передбачити проведення вікторин, конкурсів, змагань, у процесі яких учні будуть виконувати різноманітні завдання, придумувати й відгадувати загадки, кросворди, тим самим систематизуючи й узагальнюючи знання та набуваючи вмінь.

На четвертому етапі члени кожної групи вирішують, який календар вони виготовлятимуть. Це може бути календар, у якому:

- подані цікаві відомості про рідний край, місто, село, співвітчизників, ветеранів, учителів і випускників школи;
- розміщені фотокартки, які відображають сезонні зміни в природі і праці людей, систематизовані народні прикмети;
- відмічені важливі дати класу (дні народження учнів, традиційні свята класу) чи школи;
- наявні відомості про початок навчального року, тривалість навчальних чвертей і канікул, дат, важливих для організації навчального процесу (так званий календар навчального року);
- вміщують поради (на різні випадки життя).

Останній етап присвячений презентації результатів групової творчості, на яку можуть бути запрошені батьки, друзі учнів з інших класів, учителі та ін. У класі можна залишити один календар, а інші подарувати гостям.

Реалізуючи такий проект, молодші школярі можуть навчитися працювати самостійно чи в групі, доповідати результати своєї роботи, обговорювати їх,

відбирати необхідний матеріал, набувати досвіду міжособистісного спілкування та взаємодії. При цьому неможливо недооцінювати роль учителя. Насправді життєвий досвід молодших школярів ще бідний, тому особливо на перших етапах вони не зможуть сформулювати питання, які виникли, і намітити шляхи вирішення проблем, тому вчитель має постійно допомагати учням на кожному з етапів діяльності.

У той же час, організовуючи та координуючи роботу як окремих учнів, груп, так і всього класу, необхідно надати дітям свободу дій і вибору, право самостійно вирішувати дискусійні питання, приходити до єдиної думки. Керівництво діяльністю молодших школярів, втручання в їхню роботу та спілкування слід здійснювати максимально тактовно. У цьому випадку результати проекту будуть корисними та приємними як для школярів, так і для вчителя.

Технологія організації навчальної проектної діяльності є ефективним засобом реалізації гуманістичного підходу до навчання, врахування актуальних потреб дітей. Вона орієнтована на самостійну пошуково-творчу діяльність учнів, що може бути як індивідуальною, так і груповою, у процесі якої вони вчаться застосовувати знання на практиці, що забезпечує формування предметно математичної та ключових компетентностей молодших школярів.

4.3.5. Технологія організації ігрової навчальної діяльності

Упровадження ігрової технології в практику початкової школи має важливе значення, оскільки це засіб досягнення мети навчально-виховного процесу шляхом цілеспрямованого застосування системи педагогічних прийомів, адекватних особливостям конкретної гри та спрямованих на гармонізацію взаємодії педагог-учень через задоволення актуальної потреби дітей до ігрової діяльності.

Положення про гру як метод навчання й виховання учнів, виняткову її цінність для дитини та необхідність цілеспрямованого використання в школі знаходимо в працях таких видатних педагогів, як К.Д. Ушинський, П.Ф. Каптеров, П.П. Блонський, М.І. Демков, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та ін.

Наукове осмислення сутності гри та її значення для розвитку дітей започатковано в психології. У працях Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Д.Б. Ельконіна, В.В. Зінківського, О.В. Запорожця та ін. розроблено теоретичні засади історичного походження гри, її соціальної сутності та психологічного механізму ігрової діяльності.

Так, Д.Б. Ельконін надавав великого значення ігровій діяльності в житті дитини, вважаючи, що вона докорінно змінює позицію в ставленні до навколишнього світу. О.М. Леонтьєв довів, що дитина оволодіває більш широким колом знань безпосередньо лише в грі. С.Л. Рубінштейн називав гру школою життя і "практикою розвитку", причому школа гри така, що в ній дитина – і учень, і вчитель одночасно. В.П. Зінченко вважав, що дітей, які недограли в дитинстві, характеризує впродовж усього життя ігрова дистрофія.

Тривалий час проблема ігрової діяльності, в основному, досліджувалася на матеріалі, пов'язаному з діяльністю дітей дошкільного віку. Наукові пошуки в галузі дошкільної педагогіки (Л.В. Артемова, А.М. Богуш, Р.Й. Жуковська, К.Л. Крутій, Н.Я. Михайленко та ін.) і психології (О.В. Запорожець, Н.І. Непомняща, О.В. Проскура, Ю.О. Приходько, І.О. Школьна та ін.) є вагомим підґрунтям для розробки проблеми ігрової технології навчання дітей молодшого шкільного віку.

Значний внесок у дослідження проблеми впровадження ігрової діяльності в

практику початкової школи зроблено в процесі організації навчання шестирічних першокласників (О.Я. Савченко, Н.Ф. Скрипченко, Н.М. Бібік, О.В. Проскура, Я.Л. Коломінський, В.С. Мухіна та ін.). Особливості ігрової діяльності молодших школярів у процесі засвоєння окремих предметів описували М.В. Богданович, В.Г. Коваленко, М.І. Микитинська, Н.Д. Мацько та інші. Так, Н.В. Кудикіна розкриває теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі. Дослідницею визначено основні функції ігрової діяльності: збагачення емоційно-почуттєвої сфери, здоров'язбережувальна, креативна, адаптаційна, діагностуюча, мотиваційна, розвивальна, виховна, навчально-пізнавальна, коригуюча. На думку вченої, кожна конкретна гра водночас виконує декілька функцій, проте певні з них є провідними. Наприклад, дидактичні ігри спрямовані переважно на розв'язання конкретних навчальних завдань, рухливі – сприяють зміцненню здоров'я тощо.

Н.В. Кудикіна обґрунтувала структуру розгорнутої ігрової діяльності молодших школярів та запропоновано класифікацію ігор для дітей цього віку. За ознакою особливостей наповнення структурних компонентів їх об'єднано в дві системоутворюючі групи: творчі ігри й ігри за готовими правилами. Творчі ігри – це креативна діяльність дітей, яка розгортається за їхньою власною ініціативою. Ігри за готовими правилами передбачають реалізацію дітьми попередньо створеної дорослими змістової й процесуальної основи. Дії та поведінка гравців обумовлюються правилами, які сформульовані в описі гри. Ця група ігор охоплює такий різновид, як дидактичні.

У навчально-виховному процесі початкової школи найбільш поширеними є дидактичні ігри, які є творчою формою навчання, виховання й розвитку школярів. Вони розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, сенсорну орієнтацію, кмітливість, а тому їх можна використовувати в процесі навчання. Характерні ознаки ділової гри: моделювання навчально-виховних ситуацій; розподіл ролей між учасниками гри; різноманітність рольових цілей; взаємодія, співпраця учасників гри між собою та вчителем; наявність спільної мети учасників гри; колективне вироблення рішень; наявність системи індивідуального чи групового оцінювання ігрової діяльності.

Використання гри з метою оптимізації навчання зумовили необхідність створення відповідної технології. Тому *ігрову технологію* доцільно розглядати як системний засіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову навчально-виховного процесу та реалізацію його завдань. Він заснований на діяльнісному підході, що забезпечує школяреві позицію суб'єкта власного учіння, інтенсифікацію пізнавальної діяльності, генералізацію знань і вмінь учнів з метою використання їх у нестандартних умовах.

Ігрова технологія пропонує проект навчально-виховного процесу, що визначає структуру й зміст розвивальної діяльності самого учня та веде до стабільно високих результатів. Реалізацію такої технології слід передбачити на різних уроках в початковій школі, що є свідченням її міжпредметного характеру застосування.

Упровадження ігрової технології дозволяє вчителю обмірковувати поетапність її розподілу у системі інших видів діяльності на уроці. Деякі спеціалісти початкової освіти вважають, що дидактичні ігри доцільно проводити наприкінці уроку, оскільки в цей час діти, як правило, найбільш стомлені. Проте нерідко ігрова ситуація може виступати найкращим початком уроку, оскільки на цьому етапі мета гри – організувати, зацікавити й стимулювати активність учнів. У середині

уроку дидактична гра сприяє засвоєнню нового матеріалу. З цією метою молодшим школярам можна запропонувати, наприклад, виправити помилки Незнайки або щось розповісти учням "Лісової школи" тощо. У кінці заняття, як правило, проводиться гра пошукового характеру. У ході такої діяльності учні можуть знаходити виходи з числових лабіринтів, розв'язувати ребуси, складати та відгадувати загадки тощо. Однак головною умовою на будь-якому етапі уроку є відповідність гри таким вимогам: бути цікавою й доступною для молодших школярів, передбачати різні види діяльності учнів.

У початковій школі дидактичні ігри впроваджуються на уроках різних типів та в їх системі. Так, на уроці пояснення нового матеріалу в процесі ігрової діяльності можна практикувати дії дітей з групами предметів або малюнками. На уроках закріплення матеріалу використовувати ігри на відтворення набутих знань, елементарних умінь. У системі уроків з теми слід добирати ігри на різні види діяльності, які поширені в початковій школі: виконавську, репродуктивну, конструктивну, пошукову.

У навчальному процесі ігрова технологія може запроваджуватися таким чином:

- весь урок будується як сюжетно-рольова гра;
- структурний елемент уроку;
- багаторазове створення ігрових ситуацій під час уроку.

Плануючи використання ігрової навчальної технології на уроці, вчитель насамперед має визначити навчальну, розвивальну та виховну мету, кожна з яких спрямовується на розв'язання завдань, визначених програмними вимогами.

Навчальна мета забезпечує процес ознайомлення, поглиблення, розширення та закріплення знань учнів. Істотними є засвоєння понять та формування в учнів як загальнонавчальних, так і предметних компетенцій. Знання, отримані дитиною в грі, не поступаються тим, які формуються іншими методами. Навпаки, гра дозволяє засвоїти матеріал краще та швидше.

Паралельно з навчальною метою визначається *розвивальна й виховна*, важливим завданням яких є розвиток пізнавальних здібностей молодших школярів. Упровадження ігрової технології передбачає формування в учнів умінь спостерігати, виділяти риси схожості та відмінності в порівнювальних об'єктах, виконувати такі мислительні операції, як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація. Крім того, розвивальна мета спрямовується на розвиток логічного мислення, активізацію розумових дій і способів пізнавальної діяльності. У визначенні розвивальної мети вчитель має звертатися до програми формування загальнонавчальних умінь і навичок для учнів початкової школи.

Виховний вплив зумовлюється взаємодією двох факторів: перший з них – це засвоєння моральних норм і правил поведінки особистості (чуйності, доброти, турботливості, взаємодопомоги тощо), другий пов'язувався зі специфікою навчального предмета. Реалізація ігрової навчальної технології сприяє вихованню таких вольових якостей молодших школярів, як наполегливість у доведенні справи до кінця, охайність, самостійність, кмітливість, ініціатива.

Застосування ігрової навчальної технології на будь-якому уроці передбачає використання ігрового обладнання, яке зумовлюється специфікою навчального предмета. Наприклад, на уроках математики це можуть бути іграшки, геометричні фігури, предметні малюнки, образні моделі з паперу, картону, картки з математичною символікою. Матеріали, що використовуються в ігровій діяльності, з одного боку, забезпечують її хід, а з іншого, – відповідають за засвоєння

навчального матеріалу. Так, застосовування дидактичних ігор на уроках математики з метою вивчення складу чисел від 3 до 5 має відбуватися переважно на предметній основі, тобто під час гри типу "Знайди свою пару" треба використовувати картки не з зображенням чисел, а з відповідними множинами предметів.

У початковій школі слід застосовувати такі дидактичні ігри, організація яких не вимагає від учителя великих затрат часу на приготування відповідного обладнання, а від учнів – запам'ятовування громіздких правил та записів у зошитах. Перевагу доцільно віддавати тим іграм, які передбачають участь у них кожного учня класу, швидку відповідь, зосередження довільної уваги.

Добираючи до уроку ту чи іншу дидактичну гру, вчителю слід орієнтуватися на те, що ефективність навчального, розвивального й виховного впливів ігрової діяльності на уроці залежить від методики педагогічного керівництва нею. Іншими словами, ігрова технологія спирається на її педагогічне керівництво, яке доцільно розглядати як спосіб досягнення мети навчально-виховного процесу шляхом застосування системи різних педагогічних методів і прийомів, що сприяють реалізації особистісного потенціалу учнів у діяльнісному вимірі.

Передумовою ефективності педагогічного керівництва ігровою діяльністю є врахування вчителем структурних складових дидактичної гри, серед яких слід орієнтуватися на такі, як: дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила дидактичної гри та підбиття її підсумків.

Дидактичне завдання має відповідати програмним вимогам з урахуванням вікових особливостей учнів. Навчальна мета в грі, як правило, постає перед учнями у вигляді цікавого ігрового задуму – наступного обов'язкового структурного елемента, від усвідомлення й прийняття якого вона набуває для учнів особистісного значення. В ігровому задумі криється механізм впливу гри на мотиваційну сферу школяра. Створюючи ігровий задум, учитель робить його цікавим та спонукальним до обміну думок, вражень, що дає учневі можливість проявити себе. Без дотримання таких вимог спостерігається відсутність у дітей внутрішньої готовності слухати та міркувати. Таким чином, активність школяра під час упровадження ігрової навчальної технології залежить від умотивованості та привабливості для нього ігрового задуму.

На створення ігрової атмосфери впливає *ігровий початок*, який має бути цікавим, інтригуючим, захоплюючим, несподіваним, з яскравими позитивними емоціями.

Ігрові дії – це засіб реалізації ігрового задуму, а також здійснення поставленого вчителем завдання. Під час організації дидактичної гри вчитель передбачає у ігрових діях можливість варіантів вибору для учнів, а потім вчить нести відповідальність за нього, за самостійно прийняте рішення. За умови вмілого застосування вільного вибору під час гри у школярів точніше й швидше формуються самооцінка, наполегливість і навіть почуття власної гідності.

З правилами дидактичної гри вчитель знайомить дітей до її початку. Граючи, вони усвідомлюють, що дотримання правил прискорює досягнення основної мети. Умови формулюються чітко і, як правило, в усній формі та слугують орієнтиром не тільки для вчителя, але й для учнів. Визначаючи правила дидактичної гри, слід урахувати індивідуальні особливості учнів. Якщо комусь із дітей потрібна підказка, то її вчитель має спрогнозувати заздалегідь, щоб потім не порушувати ходу дидактичної гри.

Підведення підсумків гри відбувається відразу після її закінчення. Це визначення досягнень кожного учня та встановлення команди переможців, які показали найкращі результати. З цією метою наприкінці гри вчителю слід звертатися до учнів з такими запитаннями: "Чи сподобалась вам, діти, ця гра?", "Як ви вважаєте, де втрачений нами час, де треба було б прискорити темп?".

Отже, ігрова навчальна технологія – це системний, заснований на особистісно-діяльнісному підході засіб організації діяльності учнів початкової школи, який передбачає цілеспрямований педагогічний вплив з метою створення позитивної мотивації до навчання. Водночас реалізація ігрової технології сприяє якнайповнішому розкриттю індивідуальних особливостей кожного учня, дає змогу вчителю привернути увагу учнів і протягом досить тривалого часу підтримувати їхній інтерес до важливих ознак і складних питань теми, що вивчається.

4.3.6. Технологія організації поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу

Технологія організації поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу має комплексний характер. Вона побудована на діагностичній основі та спрямовується на гарантоване досягнення вимог, що зазначені в Державному стандарті початкової загальної освіти для кожного предмета. Її упровадження передбачає взаємодію різних навчальних технологій в умовах існуючої класно-урочної системи навчання.

Комплексна технологія організації поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу є спробою розв'язати проблему продуктивного навчання учнів. Якщо порівнювати цю технологію з уже відомими, то її аналогом можна вважати технологію повного засвоєння навчального матеріалу, яку на Заході пов'язують з іменами американських психологів Дж. Керрола і Б. Блума. Дослідження М.В. Кларіна свідчать, що в 60-і роки ХХ століття ці вчені, розробляючи основну ідею американської технології повного засвоєння знань, довели, що весь навчальний процес з цією метою треба поділяти на блоки, а ті, у свою чергу, на дрібні навчальні одиниці. Після вивчення кожної навчальної одиниці учні мають виконувати діагностичні перевірочні роботи (тести), результати яких треба оприлюднювати одразу. Вони, як правило, не оцінюються балами, а проводяться для з'ясування незрозумілих моментів і помилок, щоб вчасно їх виправляти.

За результатами перевірочних робіт учні поділяються на тих, хто досяг повного засвоєння (група заглиблення), та тих, хто потребує допомоги (група корекції). Звичайно, що головна увага приділяється учням другої групи. Просування в навчанні здійснюється тільки тоді, коли переважна більшість учнів засвоїла необхідний матеріал.

Вітчизняні варіанти технології повного засвоєння учнями навчального матеріалу мають певні відмінності. Якщо в американській технології виклад нового матеріалу та його опрацювання учнями здійснювалися традиційно, то вчителі-новатори СРСР та науковці пішли шляхом ознайомлення школярів з матеріалом великими блоками з використанням опорних схем (В.Ф. Шаталов, І.В. Волков); упровадження методики випереджального навчання (С.М. Лисенкова); формування навчально-пізнавальних структур (Ш.О. Амонашвілі); диференційованого навчання (С.П. Логачевська); початкового навчання на високому рівні складності в прискореному темпі (Л.В. Занков); оптимізації навчання (Ю.К. Бабанський);

застосування технології змістовного узагальнення (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов) тощо.

Аналіз наукових досліджень дозволяє стверджувати про деякі особливості впровадження технології у вітчизняній практиці, які вчені пов'язують з різними підходами до визначення ступеня засвоєння учнями навчального матеріалу. Наприклад, науковці наголошують, що технологія повного засвоєння навчального матеріалу передбачає такі рівні: репродуктивний; реконструктивний; евристичний і творчий. Однак, у переважній більшості ця технологія добре забезпечує засвоєння матеріалу на перших двох рівнях, коли він і дії учнів чітко визначені. На евристичному та творчому рівнях таких чітких параметрів немає, тому вчителі-практики, доводячи засвоєння учнями матеріалу до реконструктивного рівня, або переходять на інші навчальні технології (диференційовану, ігрову, проектну тощо), або намагаються технологізувати навчання на творчому рівні.

Оскільки на сучасному етапі освіти наукові орієнтири змінюються в напрямку гуманізації, впровадження особистісно орієнтованої парадигми, тому пріоритетним стає саме розвиток творчої особистості, а засвоєння навчального матеріалу – лише засобом. Отже, враховуючи інноваційні процеси, доцільним є вживання терміна "технологія організації поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу", оскільки впровадження цієї комплексної технології в початковій школі дозволяє застосовувати й інші технології, що в цілому забезпечує продуктивну організацію навчання молодших школярів на всіх рівнях засвоєння навчального матеріалу на уроці.

Центральною проблемою під час упровадження технології поетапного засвоєння навчального матеріалу є правильне формулювання цілей, діагностична основа навчально-виховного процесу, зворотній зв'язок з учнями та гарантоване досягнення результатів.

Загальні цілі визначаються в Державному стандарті, а далі вже завдання вчителя, спираючись на вимоги навчальних програм, сформулювати мету до вивчення розділу, теми уроку, системи уроків, і зокрема до кожного блоку навчальних завдань.

Науковці під системою вважають множину елементів, які перебувають у певних зв'язках та відношеннях, а в сукупності утворюють єдність (О.Я. Савченко). Найістотнішими дидактичними ознаками системи уроків, які передбачали впровадження технології організації поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу, є: цілеспрямованість на засвоєння кінцевих результатів з певної теми; наступність між уроками, відповідність послідовності їх змісту логіці засвоєння матеріалу; безперервність впливу на формування предметних математичних і ключових компетентностей; рівномірність розподілу в межах системи уроків вправ різного цільового призначення, засобів мотиваційного й розвивального стимулювання, в тому числі й технічних.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Н.М. Бібік, І.П. Гудзик, Н.А. Глузман, Я.П. Кодлюк, О.Я. Савченко, Г.С. Тарасенко та ін.) свідчить, що сьогодні не можливо реалізувати нові цілі освіти, якщо учні пасивно засвоюють навчальний матеріал, а тому необхідно спрямовувати їхню навчально-пізнавальну діяльність до самостійного пошуку, в процесі якого вони здобувають досвід цілепокладання, комунікативної взаємодії, рефлексивної самоорганізації й самооцінки.

Цілі активних педагогічних впливів завжди плануються як ефекти

просування, зростання учнів, тому постановка *навчальної мети уроку* має бути доведена вчителем до рівня однозначного розуміння ними запланованої мети повного засвоєння навчального матеріалу та спрямовуватися на розвиток навчальної діяльності, що включає визначення умов і процедур, за допомогою яких можна досягти певного результату.

Для цього цілі навчання формулюються через конкретні дії й операції, які виконують учні. Так, починаючи розгляд нової теми, вчитель спочатку має з'ясувати, у якому обсязі вивчають її в цьому та наступних класах за програмою, потім переглянути зміст усієї теми за підручником, щоб зрозуміти поурочний розподіл матеріалу за відведеним часом і визначити, на якому рівні він має бути засвоєним.

Навчальна мета визначається з урахуванням місця даного уроку в системі уроків у межах засвоєння певної теми. У сучасній педагогічній літературі виділяють такі рівні засвоєння знань: ознайомлення (1-й), розуміння (2-й), застосування (3-й), уміння (4-й), аналіз (5-й), оцінка (6-й). І тому використання різноманітних формулювань (ознайомити з новим поняттям, розкрити зв'язки між явищами, вчитися розрізняти істотне і неістотне, засвоїти матеріал, сформулювати вміння, застосовувати за зразком, застосовувати в нових умовах, навчити оцінювати свою діяльність) – це не формальний запис. Кожне обране формулювання буде потім впливати на вибір методів, засобів і форм навчання.

Зауважимо, що досягнення учнями предметної математичної і ключових компетентностей передбачає засвоєння знань на всіх шести рівнях, і тому немає жодних підстав обмежуватися якимось одним. Однак уміння як один з показників засвоєння знань має стати основною метою більшості уроків математики в початковій школі. Формування математичних умінь молодших школярів слід підкріплювати спеціальними навчальними завданнями, які визначає вчитель до уроку, користуючись різною навчально-методичною літературою.

Побудова уроку в початковій школі за умови реалізації технології поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу включає, крім визначення загальної навчальної мети уроку, ще й *чітке формулювання мети кожного з навчальних блоків завдань*, які безпосередньо виконуються учнями. Наприклад. *Тема. Таблиця множення числа 4. Задачі. Геометричний матеріал.*

Аналіз теми свідчить, що на уроці доцільно спланувати три змістові блоки навчальних завдань. Мету кожного блоку оголошує вчитель.

I. Арифметичний блок. Вивчення табличних випадків множення числа 4.

Мета. Продовжуємо вчитися запам'ятовувати вирази на множення числа 4. Ми маємо знати всі добутки так, щоб користуватися ними швидко та правильно.

II. Задачний блок.

Мета. Діти сьогодні на уроці ми будемо вчитися способів складання виразів до задачі. Звертайте увагу на способи міркування при складанні виразу до кожної задачі.

III. Геометричний матеріал.

Основна мета роботи над вправами – це вдосконалювати свої вміння розрізняти геометричні фігури, правильно їх називати. Під час порівняння геометричних фігур слід бути уважними та спостережливими.

Крім навчальної мети, визначаються цілі виховання та розвитку учнів. У педагогічній літературі зазначено, що *виховання* на уроці здійснюється через зміст і методи навчання, вплив особистості вчителя та колективні стосунки учнів. Разом з тим, при визначенні виховної мети конкретного уроку вчитель, з одного боку, орієнтується на загальні вимоги до виховання та розвитку молодших школярів

відповідно до тих змін, які зараз відбуваються в суспільстві, а з іншого, враховує виховні можливості, які пов'язані з особливостями математичної науки.

Існує думка методистів, що не обов'язково до кожного уроку математики визначати виховну мету. Це пояснюється тим, що за рівнем абстрагування свого предмета математична наука не може впливати на виховання та розвиток дитини за допомогою спеціальних образів, гуманних вчинків, подій, які містяться в текстах на уроках читання. Проте помилково робити висновок, що при формуванні особистості дитини уроки математики не відіграють вирішальної ролі.

Адже нерідко несподівані запитання, реакція дітей, якісь події, зміст задачі, вчинок учня вимагають пояснень учителя. А від того, як і що скаже вчитель на уроці, теж залежить виховний ефект, і він може бути навіть значніший, ніж той, що планувався.

Охарактеризуємо виховні цілі, які пов'язані з особливостями математичної науки.

Математика предметом свого вивчення має не предмети, які складають навколишній світ, а лише відношення між ними. Тому, по-перше, перед учителем постає нелегке завдання – побороти уявлення молодших школярів про "сухість", "формальний характер" математичної науки, відірваність її від життя та практики та *стимулювати в цілому інтерес до неї*.

Крім того, специфічна для математики логічна вимогливість, системність і лаконічність покликані виховувати в учнів *загальну логічну культуру мислення*. Привчання до *вимогливого в логічному відношенні ходу думок* є ще одним з головних завдань учителя на уроках математики, де немає й не може бути "напівдоведених" чи "майже доведених" тверджень. Аргументація, яка не володіє характером повної, абсолютної вичерпаності, нещадно визначається помилковою та відкидається як зайва. Вивчаючи математику, дитина вперше у своєму житті зустрічає таку високу вимогливість до правильності своєї відповіді.

Характерною рисою математичного стилю мислення є також і *лаконізм* (свідоме прагнення завжди знаходити найкоротший шлях, який веде до мети). Для математики лаконізм думки є безперечним, канонізованим століттями законом. Уроки математики повинні озброювати учнів *навичками лаконічного прямого мислення*. Ця риса має велику цінність не лише для математичного, але й для будь-якого серйозного роздуму.

Крім того, виховні цілі на уроках математики також необхідно спрямувати на *формування гуманних почуттів дітей, позитивного їх ставлення до навколишньої дійсності*. Зокрема доцільними можуть бути такі формулювання: викликати в дітей почуття доброти; пробуджувати співчуття до когось, а також бажання допомагати один одному; виховувати товариські стосунки; розвивати здатність уявляти стан іншої людини; виховувати турботливість і увагу до своїх рідних; формувати витриманість, почуття відповідальності; виховувати силу волі; розвивати бажання та розуміння краси праці, людських стосунків та ін.

Розвивальні цілі уроків визначаються вчителем відповідно до конкретного навчального матеріалу, орієнтиром для цього є програма формування загальнонавчальних умінь і навичок для учнів початкової школи. Зокрема, формулюючи розвивальну мету уроку, слід передбачати розвиток сприймання, уваги, пам'яті, логічного мислення, мовлення, комунікативних здібностей; формування прийомів розумових дій (порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, класифікації, узагальнення тощо) тощо.

Отже, мета уроку незалежно від шляхів її досягнення – це завжди

змодельований результат ще не здійсненого плану, що спочатку проектується в свідомості педагога, а потім обов'язково доводиться доступно до розуміння учнів таким чином, щоб мотивувати їх до самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Зміни в якостях особистості дитини відбуваються поступово, тому, формулюючи як навчальну, так і виховну та розвивальну мету, вчитель повертається до них багато разів.

Процес навчання на уроці, за умови впровадження комплексної технології організації поетапного засвоєння навчального матеріалу, відбувається поступово: актуалізація опорних знань та їхнього життєвого досвіду, вивчення нового матеріалу (постановка утруднення, відкриття нового знання, первинне закріплення) та формування вмінь, навичок і способів дій.

Визначення на уроці навчальних завдань *для актуалізації опорних знань учнів* переважно має здійснюватися в процесі виконання ними системи вправ, які враховують особливості подальшої роботи. Для цього вчитель з'ясовує, які набуті знання стануть складовою нових або основою для їх пояснення; які поняття необхідно уточнити; які прийоми при цьому використати. Наприклад, на уроці "Додавання двоцифрових чисел з переходом через десяток, виду $47+26$ " перш ніж приступити до ознайомлення з новою інформацією щодо теми уроку, слід повторити не таблицю множення або нумерацію чисел в межах 100, що доводиться спостерігати на деяких уроках, а основними вправами мають бути такі, які актуалізують знання та раніше здобуті вміння, необхідні під час опрацювання нового матеріалу, а саме: подання числа у вигляді суми розрядних доданків; додавання круглих чисел з переходом через десяток. Під час усних обчислень учитель може запропонувати знайти значення виразів: $20+30$, $40+40$, $10+50$, $7+6$, $8+9$, $5+7$, $40+13$, $50+23$... та представити числа 25, 37, 86... у вигляді суми розрядних доданків.

Як правило, у масовій практиці початкової школи робота організується таким чином, що один учень називає відповідь, а всі інші уважно слухають. Така форма організації навчально-пізнавальної діяльності учнів є недоцільною, тому що поетапний характер засвоєння учнями навчального матеріалу дозволяє на цьому етапі застосувати технологію організації диференційованого навчання, яка дозволяє працювати кожному учневі відповідно до зони його найближчого розвитку. Це в свою чергу є свідченням комплексного характеру технології поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу.

Планування навчальних завдань щодо *вивчення нового матеріалу* доцільно здійснювати за таким планом:

а) з'ясувати місце й причини труднощів (цей етап може розпочинатися ще під час проведення актуалізації, коли учні виконують завдання, що змогли б зафіксувати власні складнощі, проговоривши їх уголос);

б) визначається план виходу з ситуації утруднення (на даному етапі будується план досягнення мети й визначаються засоби – алгоритми, моделі тощо);

в) відбувається реалізація плану (тут обговорюються різні варіанти, які були запропоновані, обирається оптимальний варіант ознайомлення учнів із новим матеріалом).

Наведемо фрагмент уроку (ознайомлення з новим матеріалом), де безпосередньо можна побачити реалізацію наміченого плану.

Тема уроку. Множення багатоцифрових чисел, які закінчуються нулями, виду 124000×4 .

На етапі актуалізації створюється проблемна ситуація, яка дозволяє учням спочатку побачити утруднення, щоб потім підійти до розуміння нового матеріалу.

Наприклад, учитель пропонує учням у парі розглянути й обчислити вирази письмово, причому на картках вони записані в рядок:

$$\begin{array}{r} 23576 \times 4 \\ 23445 \times 9 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 12005 \times 7 \\ 47800 \times 2 \end{array}$$

Під час перевірки учитель записує на дошці варіанти виконаних завдань. Обчислюючи значення виразу 47800×2 , учні роблять різні варіанти запису; звертаючи на це увагу, вчитель фіксує місце, де виникло утруднення.

Підсумовуючи, треба підкреслити, що невідомо, хто має рацію, де правильно підписувати число 2, отже, в такий спосіб зазначається *проблема* та відбувається *постановка утруднення*. Далі розпочинається постановка виходу з утруднення й намічається план подальших дій:

– Чи можемо ми дізнатися, який спосіб запису виразу правильний? Обґрунтуйте свої відповіді.

– Поставте перед собою *мету*, тобто чого необхідно навчитися. (Навчитися записувати та обчислювати вирази з числами, які закінчуються нулями. Якщо учні не можуть сформулювати мету самостійно, вчитель допомагає).

– Далі вчитель повідомляє *тему* уроку (Множення багатоцифрових чисел, які закінчуються нулями, виду 124000×4).

На наступному етапі учням пропонується об'єднатися в групи по чотири й розглянути картки з завданнями, де необхідно проаналізувати два способи обчислення значення виразів. Зробити висновки допоможуть запитання:

Завдання

$$\begin{array}{r} \times 43600 \\ \underline{\quad 3 \quad} \\ 130800 \end{array} \qquad \begin{array}{r} \times 43600 \\ \underline{\quad 3 \quad} \\ 130800 \end{array}$$

1. Чи змінився результат від того, як записали другий множник?

(Незалежно від того, як підписали другий множник, результат залишився незмінний).

2. Що відбувається з нулями в першому множнику й у добутку? (Нулі, які були в кінці першого множника, залишилися і в кінці добутку).

3. Який спосіб запису раціональніший? (Перший спосіб не раціональний, тому що ми витрачаємо більше часу на обчислення, оскільки виконуємо на дві операції більше).

4. Чи є різниця в тому, як підписувати другий множник? (Відповіді дітей можуть бути різними).

Учитель звертає увагу дітей на те, що різниця є в тому, де підписувати другий множник, бо існує культура математичного запису. У зв'язку з цим записувати другий множник необхідно так, щоб нулі залишилися праворуч. Учитель, спираючись на висновки дітей про те, що раціональніше обчислювати, не звертаючи уваги на нулі, пропонує учням скласти алгоритм множення круглого числа на одноцифрове:

1. Підписуємо другий множник під першою цифрою, що відмінна від нуля.

2. Виконуємо множення, не звертаючи уваги на нулі.

3. До одержаного результату приписуємо стільки нулів, скільки їх у першому множнику.

Підсумовуючи, треба з'ясувати, що нового дізналися учні та яким чином змогли подолати утруднення.

Завдання, які доцільно виконувати з метою *первинного закріплення*, як правило, добираються репродуктивного характеру на відтворення вивченого

(більшість методистів радять його проводити в процесі колективної діяльності та з коментуванням уголос).

На етапі *формування вмінь, навичок і способів дій* реалізується діяльність учнів відповідно до їх рівня готовності засвоєння навчального матеріалу. З цією метою доцільно передбачати завдання у відомих та нових умовах, а також творчого характеру, які спрямовуються на формування нестандартного мислення молодших школярів (як правило, подібні завдання виконують учні з високим рівнем готовності до засвоєння навчального матеріалу).

Однією з умов упровадження комплексної технології організації поетапного засвоєння навчального матеріалу на уроці є здійснення зворотнього зв'язку з дітьми, що дозволяє вчасно коригувати їхню самостійну діяльність.

Реалізація комплексної технології організації поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу передбачає безперервний контроль та самоконтроль протягом уроку, однак наприкінці доцільно провести обговорення реалізації плану, рефлексію та самооцінювання діяльності учнів. У цей час робота організовується таким чином, щоб учні оцінили себе, відчували ситуацію успіху, виправили зроблені помилки та осмислили причини власних недоліків. З цією метою доцільним може бути використання ігрової навчальної технології або технології навчальної взаємодії вчителя з учнями..

Отже, комплексний характер технології організації поетапного засвоєння навчального матеріалу на тому чи іншому етапі уроку забезпечує продуктивну організацію пізнавальної діяльності молодших школярів з метою досягнення цілей, що зазначені в Державному стандарті початкової загальної освіти. Крім того, її реалізація дозволяє розглядати не окремі навчальні технології, а їх систему з домінуванням у певний момент функцій однієї з них.

Отже, визначимо основні ознаки технологічного навчання.

1. Технологія розробляється для реалізації конкретної педагогічної мети на основі певної концепції, що охоплює теоретичні підходи, конкретні цілі.

2. Технологія передбачає проектування навчального процесу, що визначає структуру та зміст діяльності самого учня, націленої на успіх за рахунок власної активності.

3. Органічною частиною технологічного процесу навчання є діагностична основа, мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів протягом уроку, система зворотнього зв'язку.

4. Технологічне навчання відбувається за умови логічної послідовності взаємозв'язаних етапів та управління навчальним процесом, що передбачає самооцінювання не тільки підсумкових, але й поточних результатів, корекцію та рефлексію діяльності, спрямовану на досягнення поставлених цілей.

5. Елементи навчальної технології мають бути, з одного боку, відтворювані кожним учителем, а з іншого, – гарантувати досягнення всіма школярами запланованих результатів.

Усі зазначені вище фактори є підтвердженням того, що на сучасному етапі розвитку освіти модернізацію методики початкового навчання можна забезпечити за рахунок її технологічності, яка стає сьогодні домінуючою характеристикою діяльності вчителя, означає перехід на якісно новий рівень ефективності, оптимальності, наукомісткості. Сучасні вчителі-майстри мають наближатися до здійснення педагогічної діяльності як процесу технологічного. Тому можна

стверджувати, що рівень професіоналізму вчителя, в першу чергу, визначається рівнем технологічності його діяльності.

4.4. Етапи управління процесом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій

4.4.1. Підготовчий етап експериментального навчання

Метою підготовчого етапу експериментального навчання є формування мотиваційно-ціннісного компонента, який спрямовувався на розвиток професійного інтересу та бажання до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі.

Результати психолого-педагогічних досліджень (В.Г. Асєєв, Б.Г. Ананьєв, А.О. Вербицький, Н.М. Бібік, О.В. Запорожець, Є.П. Ільїн, Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, А.К. Маркова, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін, Г.І. Щукіна та ін.), доводять, що саме мотивація значною мірою визначає продуктивність засвоєння знань, відбивається на темпі учіння особистості, визначає спрямованість пізнавального процесу. Цей аспект підготовки зв'язує навчання, виховання та розвиток особистості, формування її професійної активності [66, с. 18].

У нашому дослідженні формування професійно-ціннісної мотивації є основою успішного засвоєння загальнопедагогічних, дидактико-методичних, та технологічно-проектувальних знань і вмінь, які забезпечують зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій.

Як показують дослідження, процес формування внутрішнього прагнення до вдосконалення педагогічної діяльності є довготривалим і суперечливим, оскільки в особистісній сфері зміни відбуваються повільніше, ніж у пізнанні. Ураховуючи це, для експериментального навчання необхідно було визначити надійну теоретичну базу, бо проблема мотивації педагогічної діяльності, як і в цілому проблема мотивації поведінки та діяльності особистості, залишається дискусійною та недостатньо розробленою.

Теоретичні основи організації експериментального формування мотиваційно-ціннісного компоненту підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій

Мотивація учіння – складна система спонукань, що зумовлюють спрямування активності індивіда на отримання, перетворення й збереження нового досвіду (знань, умінь, способів, вражень, уподобань) [110, с. 528].

Сутність мотивації як психологічної категорії розкрито в дослідженнях Л.І. Божович, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, О.М. Леонтєва, А.К. Маркової, С.Л. Рубінштейна, Д.Б. Ельконіна та ін., що дозволяють визначити психологічну структуру мотивації учіння, яка складається з трьох груп мотивуючих факторів. Перша група – це потреби та інстинкти. Мотивуючі чинники другої групи визначають спрямованість активності, тобто чому індивід обирає саме ці, а не інші види діяльності (цю групу складають власне навчальні мотиви мотивації учіння). Третя група – це емоції, почуття, суб'єктивні переживання (прагнення, бажання) та установки, що зумовлюють і визначають спосіб регуляції та динаміки ставлень і поведінки особистості в навчальному процесі [110, с. 528].

Розглянемо сутність мотивації як педагогічної категорії. Значну увагу в дидактичних працях приділено таким мотиваційним компонентам навчальної діяльності, як пізнавальний інтерес (Г.І. Щукіна, В.Ф. Башарін, Н.М. Бібік)

і пізнавальні потреби (В.С. Ільїн, Г.І. Кирилова, Ю.В. Шаров). Мотивацію в теорії та методиці навчання досліджували В.Г. Розумовський, А.В. Усова та ін.

Мотивацію в педагогіці визначають як систему взаємопов'язаних мотивів діяльності особистості, що відображає новоутворення в мотиваційній сфері, які пов'язані з провідною діяльністю учнів (Г.І. Шукіна). Пізнавальний інтерес є найціннішим мотивом навчальної діяльності учнів. За умов його відсутності формується негативне ставлення особистості до учіння. Пізнавальний інтерес визначає активність у навчанні, ініціативу з боку учнів під час визначення пізнавальних цілей, сприяє пошуковій творчій діяльності [442, с. 29].

Успішне професійне становлення студентів педагогічного навчального закладу неможливе без цілеспрямованого формування в них професійних мотивів. Розвиток професійної мотивації відбувається на основі формування двох груп мотивів (результативних і пізнавальних). У першій групі мотивів пізнавальний інтерес виступає як засіб досягнення мети, а в другій – сам виступає метою. У такому разі він сприяє виникненню внутрішніх пізнавальних мотивів професійної діяльності в результаті взаємодії студентів між собою та викладачем. У другій групі мотивів студентів цікавить і процес, і зміст нового, тобто того, що пізнається, а в першій – тільки той прагматичний результат, який можна отримати внаслідок пізнавальних зусиль (наприклад, позитивна або висока оцінка на екзаменах) [66, с. 46].

Отже, мотивація досягнення має бути підпорядкована пізнанню, а не навпаки, оскільки це стримує професійний розвиток особистості майбутнього фахівця. Іншими словами, акцент треба робити не на тому, як студенти діють, а на тому, що спонукає їх до дії, заради чого вони здійснюють свої вчинки. Мотивація, за висловом С.Л. Рубінштейна, – це детермінація діяльності "зсередини".

Розвиток професійної мотивації в умовах особистісно орієнтованої парадигми навчання означає "не привнесення" в особистість готових мотивів, а створення таких умов, за яких вони формувалися б шляхом залучення студентів у взаємодію між собою, викладачем та пізнавальним змістом навчального предмета. На сучасному етапі розвитку підготовки майбутніх фахівців все більшу роль у формуванні професійної мотивації відіграє створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища.

Розробка технології формування мотиваційно-ціннісного компоненту підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій у нашому дослідженні ґрунтується на теорії взаємодії мети й мотивів діяльності, яку розкрито в працях О.М. Леонтьєва. Суть цієї ідеї полягає в тому, що мета, яка починає здійснюватися в практичній діяльності, спочатку стимулюється мотивом, а з часом набуває самостійної сили, тобто стає мотивом [215, с. 155]. В.О. Сластьонін, пояснюючи природу взаємодії мети й мотивів педагогічної діяльності, доводить, що класифікація мотивів на домінуюльні та ситуативні, внутрішні та зовнішні дозволяє помітити, що коли для майбутніх педагогів навчання, а для вчителів їхня діяльність здійснюються з бажанням і відповідальністю, тоді мета діяльності й мотив збігаються.

У ситуаціях першого типу вчителі намагаються працювати старанно, з захопленням, продуктивно. У другому випадку діяльність відбувається з нервовим напруженням і не веде до позитивного результату [286, с. 58].

Реалізація теорії взаємодії мети й мотивів діяльності в процесі експериментальної роботи передбачала, що в центрі навчання має знаходитися особистість майбутнього фахівця, спрямована на оволодіння професійно-педагогічними цінностями.

Категорія цінностей є предметом філософських досліджень. Так, на думку вітчизняного філософа М.С. Кагана, для свідомої та вільної діяльності особистості необхідно мати уявлення про цінності, які б спрямовували її поведінку. Ціннісно-орієнтаційна діяльність людської свідомості виробляє уявлення про "соціально корисне", ідеальне, тобто те, до чого має спрямовуватися, а також те, від чого треба відмовлятися [140, с. 101].

Особливого значення категорії цінностей надають також психологи та педагоги. Педагогічні цінності, зокрема, являють собою норми, що регламентують педагогічну діяльність та виступають у якості пізнавально-діючої системи, яка відіграє роль об'єднуючого фактору між суспільним поглядом, що існує в галузі педагогічної освіти, та професійною діяльністю вчителя, яка набуває сенсу життєвих принципів, поглядів, переконань, тобто визначає його поведінку й характер діяльності [286, с. 116].

Педагогічні цінності відрізняються за рівнем свого існування. Серед них виокремлюються дві групи: соціальні й особистісні.

Соціально-педагогічні цінності – це сукупність норм, правил, ідей, концепцій, традицій, що регламентують та спрямовують педагогічну діяльність у рамках певних освітніх інститутів.

Особистісні педагогічні цінності виступають як соціально-психологічні утворення, у яких знаходять відображення цілі, мотиви, ідеали та інші філософсько-світоглядні характеристики особистості педагога, що утворюють у сукупності систему його ціннісних орієнтацій.

До особистісно-педагогічних належать цінності:

- пов'язані зі спрямованістю особистості на усвідомлення своєї ролі в суспільній значущості професії вчителя;
- які задовольняють потребу в спілкуванні з колегами, учнями, референтними людьми тощо;
- спрямовані на саморозвиток творчої індивідуальності, пов'язані з формуванням професійно-творчих здібностей, постійним самовдосконаленням;
- що задовольняють прагматичні потреби (службова кар'єра, оплата праці, тривала відпустка в літній період тощо).

Серед особистісних педагогічних цінностей ще виокремлюються цінності самодостатнього та інструментального типів, які різняться предметним змістом.

Самодостатні цінності – це цінності-цілі, які включають творчий характер праці вчителя, її престижність, соціальну значущість, відповідальність перед державою, любов до дітей. Цінності такого типу є основою розвитку як учителя, так і учнів. *Інструментальні цінності*, так звані цінності-засоби, формуються в результаті оволодіння теорією, методологією та педагогічними технологіями [286, с. 117–120].

Функціонування особистісних цінностей майбутнього вчителя початкової школи стає можливим за умови їх переходу в мотиви поведінки, які стимулюють творчу діяльність, забезпечують усвідомлення значущості самовдосконалення, особистісного професійного зростання.

Ураховуючи зазначене, ми розуміємо особливості теорії взаємодії мети й мотивів діяльності таким чином. Молодий учитель, приступаючи до професійної діяльності прагне до застосування загальнонавчальних технологій, того, що його вчили в педагогічному закладі, а згодом, коли переконається, що такий підхід дозволяє учням досягати обов'язкових навчальних результатів, які зазначені в Державному стандарті загальної початкової освіти, розуміє, що інакше вже й сам не хоче та не може працювати. Тобто *методично правильне здійснення технологічного процесу навчання в початковій школі попри складності, які доводиться долати, дозволяє поступово перетворити мету в мотив*.

У цьому контексті ми переконуємося, що така педагогічна діяльність переважно обумовлюється мотивами, які відрізняються особистісною й соціальною значущістю: особистісні мотиви пов'язані зі спрямованістю майбутніх фахівців на вдосконалення професійного розвитку, а соціально значущі – з почуттям відповідальності, виконанням обов'язку.

Узагальнення вищезазначеного дозволяє визначити *мотиваційно-ціннісний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій* як інтегровану якість особистості, що складається з особистісного й соціального чинників успішного професійного становлення.

Роль особистісного чинника професійного становлення ми вбачаємо в тому, що його розвиток забезпечує орієнтацію на зростання майбутніх фахівців через усвідомлення значущості технологічного навчання в початковій школі.

Соціальна цінність підготовки полягає в тому, що професійне оволодіння студентами досвідом застосування загальнонавчальних технологій виступає необхідною умовою досягнення учнями обов'язкових навчальних результатів, що визначаються Державним стандартом, а це гарантує одержання якісної освіти.

Формування мотиваційно-ціннісного компоненту підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі активно починається з перших днів їхнього навчання в педагогічному ВНЗ, зокрема на підготовчому етапі під час опанування таких курсів, як "Вступ до спеціальності", "Загальні основи педагогіки", "Дидактики", предметні методики початкового навчання, технологічних навчальних дисциплін, організації педагогічної практики, науково-дослідної роботи (базовий етап оволодіння загальнонавчальними технологіями та навчально-професійний етап підготовки). Зауважимо, що організація педагогічної практики та науково-дослідної роботи відіграє особливу роль на всіх етапах експериментального навчання, оскільки дозволяє майбутнім фахівцям безпосередньо усвідомити значення власних мотиваційних установок щодо необхідності застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі.

Основним джерелом формування мотиваційно-ціннісного компоненту в процесі експериментального навчання виступали загальнопедагогічні, дидактико-методичні та технологічно-проектувальні знання та вміння, які забезпечують зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій.

З метою формування мотиваційно-ціннісного компоненту, на підготовчому та інших етапах під час теоретичної підготовки в педагогічному ВНЗ широко впроваджувалися проблемні лекції активного характеру, серед яких лекції в парі, лекції-візуалізації, лекції-прес-конференції, лекції-провокації, лекції-діалоги тощо.

Лекція в парі являє собою роботу двох фахівців, які взаємодіють між собою й аудиторією. За такого характеру діяльності з'являється можливість показати майбутнім учителям зразки розв'язання різних навчально-професійних задач з метою виховання інтересу до педагогічної діяльності, зокрема до впровадження загальнонавчальних технологій у початковій школі.

Лекція-візуалізація передбачає подання її основного змісту в образній формі (малюнках, графіках, схемах тощо). Їх ще називають лекціями з використанням мультимедійних технологій. Візуалізація розглядається як спосіб активізації мислення, що забезпечує ефективне оволодіння загальнопедагогічними, дидактико-методичними знаннями, які виступають основним джерелом формування мотиваційно-ціннісного компоненту.

У лекції-діалозі зміст презентується через серію запитань, на які студенти мають відповідати безпосередньо в ході лекції. Оскільки основу її становить спілкування, то тут має місце організація ціннісно-орієнтаційної діяльності студентів, сутність якої полягає в цілеспрямованому формуванні бажання та прагнення до організації технологічного навчання в початковій школі.

У лекції з запланованими помилками, яку прийнято називати *лекцією-провокацією*, викладач створює умови для формування в студентів умінь оперативно аналізувати матеріал, орієнтуватися в інформації та оцінювати її значення. Це розвиває критичне мислення майбутніх фахівців і виступає основою творчого ставлення до педагогічної діяльності.

У процесі *лекції – прес-конференції* її зміст розгортається за запитаннями аудиторії, що дозволяє активізувати роботу студентів, розвиває пізнавальний інтерес.

Розкриємо організацію процесу навчання студентів під час теоретичної підготовки з метою формування мотиваційно-ціннісного компоненту.

Наведемо фрагмент лекції-діалогу з курсу "Дидактика" на тему "Форми організації процесу навчання в початковій школі".

План

1. Сутність поняття про форми організації процесу навчання.
2. Урок – основна форма навчання. Сучасні вимоги до уроку в початковій школі.
3. Нетрадиційні форми організації навчання в початковій школі.
4. Позаурочні форми організації навчальних занять.

Література

1. Бондар В. І. Дидактика. Підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
2. Мазоха Д. С., Опанасенко Н. І. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 232 с.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
4. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. – К., 1997. – 256 с.
5. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр. – М.: Издательский центр "Академия", 2007. – 352 с.

Проведення лекції-діалогу проблемного характеру вимагає попередньої підготовки студентів, тому їм було запропоноване завдання для самостійної

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

роботи: на основі вивчення різних словникових джерел відшукати тлумачення термінів "форми навчання", "форми організації процесу навчання", "форми організації навчальної діяльності учнів" і заповнити таблицю "Самоаналіз понять".

Поняття	Словникове тлумачення термінів	Що означає це поняття у Вашому розумінні?
- форми навчання; - форми організації процесу навчання; - форми організації навчальної діяльності учнів.		

Висвітлюючи перше питання плану, викладач намагався залучити студентів до діалогу, створюючи різні проблемні ситуації з метою усвідомлення ними різних наукових поглядів на проблему, що розглядається.

Ситуація

Педагоги, зокрема В.І.Бондар, В.В.Краєвський, А.В.Хуторський, О.Я.Савченко, часто використовують такі поняття, як "форми навчання", "форми організації процесу навчання", "форми організації навчальної діяльності учнів". Чи однакові за змістом зазначені поняття чи різні?

Проблемно-пошукові завдання

1. Охарактеризуйте зміст понять "форми навчання", "форми організації процесу навчання", "форми організації навчальної діяльності учнів", урахувавши їх тлумачення в довідниках.

2. Обґрунтуйте своє ставлення до різних трактувань цих термінів.

Розв'язання першого завдання не викликало особливих труднощів, оскільки студенти розкривали різні тлумачення термінів, що подаються в педагогічних словникових виданнях. Під час розв'язання другого проблемно-пошукового завдання мали місце різні погляди. Наприклад: "Крім словникових тлумачень, які я самостійно знайшла, сьогодні в ході лекції ознайомилася з поглядами авторитетних учених, авторів сучасних підручників з педагогіки. Вважаю, що треба прислухатися до їхньої думки, оскільки словникові видання не так швидко перевидаються, а тому не завжди відображають сучасні наукові погляди". (Людмила Т., студентка 2 курсу, 23 групи); "Під час підготовки до лекції я звертався до різних педагогічних словників, де подається тлумачення зазначених термінів. Їх детальний аналіз свідчить про різне трактування зазначених понять. Тому вважаю, що треба погодитися з тим, що подано саме в словникових виданнях, оскільки розкриття точного значення наукових термінів є їх основним завданням" (Микола В., 2 курс. 21 група).

Обґрунтовуючи своє ставлення до різних наукових підходів у трактуванні поняття "форми навчання", "форми організації процесу навчання", "форми організації навчальної діяльності учнів", студенти розгорнули справжню дискусію, оскільки одні вважали, що треба дотримуватися думки найбільш авторитетних учених, інші не погоджувалися з такими висновками та пропонували дотримуватися тлумачення наукових термінів, які подані в словникових виданнях. У таких випадках викладач вступав в дискусію й коментував позиції кожного, звертаючи увагу на те, що в умовах варіативності сучасного етапу розвитку освіти з'явилося багато літератури, в тому числі й довідкової, водночас для глибшого розуміння треба звертатись до різних джерел особливо до фундаментальних педагогічних досліджень.

Отже, на лекціях за допомогою навчально-професійних і проблемно-пошукових завдань створювалися проблемні ситуації, розв'язання яких включало майбутніх фахівців у проблемно-евристичний характер навчання, що не тільки забезпечувало свідоме засвоєння теоретичних знань, а й сприяло розвитку педагогічного мислення, стимулювало інтерес до професії.

Крім загальнопедагогічних знань, джерелом формування мотиваційно-цільового компоненту виступали також дидактико-методичні знання. Розкриємо це на прикладі лекції-прес-конференції на тему "Технологія організації диференційованого навчання" з курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

Тема лекції студентам повідомлялася заздалегідь з метою залучення їх до активної самостійної діяльності щодо теоретичного засвоєння знань про суть технології організації диференційованого навчання. Крім того, студентам надавалася можливість ознайомитися зі списком основної рекомендованої літератури:

1. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
2. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі: Навч.-метод. посіб. – Донецьк: ТОВ "Юго-Восток, Лтд", 2006. – 225 с.
3. Логачевська С.П. Диференціація у звичайному класі: Посіб. для вчителів, методистів, студентів / За редакцією О.Я. Савченко. – Донецьк: Центр підготовки абітурієнтів, 1998. – 288 с.
4. Логачевська С.П. Дійти до кожного учня: Метод. посіб. / за ред. О.Я. Савченко. – К.: Рад. шк., 1990. – 157 с.
5. Шпакова В. С. Диференційовані завдання на уроках математики. Навчання і виховання учнів 2-го класу / Упорядник О.Я. Савченко. – К.: Початкова школа, 2003. – С. 354-384.
6. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система "Школа 2000..." / Построение непрерывной сферы образования. М.: АПКи ППРО, УМЦ "Школа 2000...", 2007. – 448 с.

Додатковий список літератури студенти могли скласти самостійно на основі огляду журналів "Початкова школа" з метою первинного ознайомлення з особливостями використання технології організації диференційованого навчання на уроках математики.

Після оголошення теми на початку лекції викладач пропонував студентам письмово поставити йому 2-3 запитання з теми.

Характер проведення лекції-прес-конференції передбачав, що виклад матеріалу подавався у вигляді розкриття відповідей на запитання студентів, які викладач упорядковував та висвітлював в логічній послідовності. Наприклад, перший блок запитань присвячувався розкриттю психолого-педагогічних аспектів проблеми організації диференційованого навчання в початковій школі:

1. Назвіть учених, у чиїх роботах розкриваються особливості застосування технології диференційованого навчання. У чому полягають основні наукові висновки?

У другому блоці передбачалися відповіді на запитання, які дозволяли ознайомити студентів з методичними особливостями проведення діагностування навчальних досягнень учнів на уроках математики:

2. Що означає впровадження технології диференційованого навчання на основі діагностики навчальних досягнень учнів? Як її організовувати під час навчання математики в початковій школі? Як дібрати завдання для вхідної, поточної та підсумкової діагностики?

У третьому блоці розкривалися способи диференціювання навчальних завдань на уроках математики:

3. Які способи диференціювання навчальних завдань доцільно використовувати на уроках математики? Яким з них слід надавати перевагу?

Наступний етап становив відповіді на запитання, які передбачали ознайомлення студентів з особливостями використання диференційованих навчальних завдань для учнів з різним рівнем готовності до засвоєння навчального матеріалу:

4. Поясніть, як розробляти диференційовані завдання з урахуванням рівнів готовності учнів до засвоєння навчального матеріалу. Як передбачити допомогу учням з низьким рівнем готовності до засвоєння навчального матеріалу? Як ускладнювати завдання для учнів з високим рівнем готовності до засвоєння навчального матеріалу? Як оцінювати виконання диференційованих завдань під час навчання математики?

Наступний блок відповідей на запитання студентів викладач за логікою розгортання навчального матеріалу пов'язував з технологією використання диференційованих завдань на різних етапах уроку математики:

5. На якому етапі уроку можна використовувати диференційовані завдання? Як організувати диференційоване вивчення нового матеріалу або його закріплення?

Практика свідчить, що студенти не завжди могли поставити всі питання, які охоплюють зміст лекції, тоді викладач сам їх формулював та обґрунтовував значущість. Наприклад, у нашому експерименті не було питання про технологію організації диференційованих домашніх завдань у процесі навчання математики. Викладач звернув на це увагу, створивши таку проблемну ситуацію:

Ситуація

На уроці математики вчитель вдало використовує різні способи диференціювання навчальних завдань на різних етапах уроку, проте домашнє завдання запропонував усім однакове.

Проблемно-пошукове завдання

Як Ви вважаєте, чи правильно учителем було організовано цей етап уроку?

"Вважаю, що такий підхід учителя свідчить про епізодичність використання ним технології організації диференційованого навчання, а сьогодні під час лекції вже декілька разів наголошувалося на системі такої роботи. Постійне впровадження диференційованого підходу до домашньої та класної роботи якраз і має це засвідчити" (Христина Т., студентка 5 курсу, 52 групи); "Вважаю, що вчитель має організовувати класну й домашню навчальну роботи взаємопов'язано. Мені здається, що оскільки домашня робота має свою специфіку, то, мабуть, і способи її диференціювання будуть децю іншими. Хотілося б дізнатися про технологію організації диференційованої домашньої роботи" (Тетяна П., студентка 5 курсу, 51 групи).

Після розв'язання такої проблемної ситуації студенти усвідомлювали, що вони не звернули уваги на організацію диференціювання домашньої навчальної роботи, отже, виникав пізнавальний інтерес до впровадження технології.

Ураховуючи це, викладач ґрунтовно висвітлював питання, пропонуючи також студентам джерела для самостійного опрацювання.

Лекції-прес-конференції дозволяли відпрацьовувати вміння ставити питання й відповідати на них, добирати форми спілкування, виходити з важких комунікативних ситуацій, виробляти навички доказу та спростування, ураховувати позиції колег. Такий тип лекцій передбачав відмову від традиційного викладу матеріалу на користь навчальної взаємодії між викладачами й студентами, тому вимагав від педагога додаткових творчих зусиль, емоційної, інтелектуальної роботи, високого рівня педагогічної майстерності. Головною перевагою лекцій-прес-конференцій було те, що їх організація надавала можливість студентам ставити питання, які мали для них особистісну значущість, а отже, сприяли розвитку професійного інтересу, стимулювали прагнення до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі.

Упровадження різних типів сучасних лекцій дозволяло в процесі проведення формувального експерименту перетворювати студентів із пасивних слухачів, коли відбувалася передача інформації, на активних, при безпосередній участі в процесі навчання. Крім того, організація проблемних лекцій сприяла засвоєнню загальнопедагогічних, дидактико-методичних знань через активізацію пізнавального інтересу, який був рушієм професійно-ціннісних мотивів педагогічної діяльності, у тому числі й методично правильного застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі.

Значний потенціал у формуванні мотиваційно-ціннісного компоненту виявлявся в процесі організації ділових професійно-орієнтованих ігор, які, як правило, проводилися під час практичних і лабораторних занять.

Ділова професійно-орієнтована гра – це різновид продуктивної діяльності, яка будується на основі діалогічного спілкування з підсиленням ініціативи студентів, із встановленням постійного зворотнього зв'язку. У цьому разі головним мотивом є не лише її результат, а сам процес, який впливає на усвідомлення мети та значущості організації технологічного навчання в початковій школі.

Дослідники виділяють такі компоненти професійно-орієнтованої гри:

- дидактичні цілі;
- ігрові ролі та їхнє сприйняття учасниками гри;
- засвоєння ігрових дій, побудованих за певними правилами;
- моделювання ігрового процесу й емоційної напруги (технологія гри);
- результат, який зіставляється з метою [441, с. 31].

Провідним компонентом гри виступала роль та її прийняття, яке здійснювалося учасниками на когнітивному, емоційному й поведінковому рівнях. Ігрові дії визначалися її цільовим аспектом. Вони задавалися сценарієм, ведучим гри або ж формулювалися самими гравцями відповідно до їхнього розуміння ситуації та поставлених перед ними цілей.

Упровадження ділової професійно-орієнтованої гри в процесі експериментального навчання дозволяло викладачеві вирішувати такі завдання:

- підвищувати інтерес учасників до процесу роботи, посилювати пізнавальну активність під час виконання навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань;
- наочно уявляти реальну ситуацію й визначати стратегію власних дій відповідно до мети гри;

- вивчати складові організаційної проблеми, виявляти найважливіші з них і поетапно відпрацьовувати професійні вміння в імітаційному режимі;
- упроваджувати практико-орієнтований характер підготовки за допомогою створення умов, максимально наближених до реального навчального процесу в початковій школі.

Проведення ділової професійно-орієнтованої гри на практичних заняттях відбувалося в нашому дослідженні за такими етапами:

1. Підготовка до гри, яка передбачала забезпечення відповідності обраної ігрової методики навчальним цілям і рівню підготовленості учасників; визначення способів аналізу гри; структурування в часі; забезпечення засобами навчання.

2. Формування ігрової групи. Гра сприяла розв'язанню актуальної проблеми професійного розвитку та відповідала потребам її учасників. Вони знали правила й дотримувалися їх та умов проведення гри.

3. Керівництво грою та її проведення. Викладач формував склад учасників гри, знайомив їх з умовами й правилами, встановлював регламент гри. У процесі гри він здійснював керівництво нею, стежив за дотриманням етичних норм, запобігав виникненню образ і конфліктів.

4. Підведення підсумків. На цьому етапі визначалося, чи досягнута мета та всі завдання виконані, чи відповідають результати раніше обговореним. Крім того, відбувалося відзначення учасників залежно від їхніх досягнень, які стимулювали до самооцінних суджень лідерів і аутсайдерів.

Ділові ігри сприяли оволодінню майбутніми педагогами загальним алгоритмом застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі. У процесі ігор для студентів створювалися можливості:

- розпізнавати професійну ситуацію в цілісному навчальному процесі, вміти аналізувати проблеми, пов'язані з особливостями застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі;
- здійснювати вибір загальнонавчальних технологій відповідно до мети педагогічної ситуації;
- вивчати рівень готовності учнів до засвоєння навчального матеріалу;
- структурувати навчальну діяльність молодших школярів на основі врахування рівня готовності їхніх навчальних досягнень та відповідно до особливостей загальнонавчальних технологій
- здійснювати рефлексію педагогічної діяльності тощо.

Різновидом ділової професійно-орієнтованої гри була демонстрація під час проведення практичних занять на відео крапчиків педагогічного досвіду. Це дозволяло студентам спостерігати за процесом навчання в початковій школі на основі пояснення викладачем дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ правильності дій учителя-майстра (такий метод ще має назву *включеного спостереження* або *відеотренінгу*), а в подальшому самостійно розв'язувати професійні задачі у процесі педагогічної практики.

Наприклад, на практичному занятті з курсу "Загальні основи педагогіки" на тему "Психолого-педагогічні особливості роботи вчителя початкових класів" студентам надавалася можливість подивитися відеозапис уроку української мови, який проведено вчителем-майстром на Всеукраїнському конкурсі "Учитель року". За матеріалами побаченого студентам пропонувалося самостійно розв'язати кілька проблемно-пошукових завдань:

1. Яка виховна мета цього уроку? Обґрунтуйте, чи вдалося вчителю її реалізувати.

2. Як учитель ураховував на уроці індивідуальні особливості учнів? Наведіть найбільш переконливі приклади.

3. Які прийоми використовував учитель для мобілізації уваги учнів на уроці, формування загальнонавчальних умінь?

4. Проаналізуйте загальну атмосферу спілкування, мовлення вчителя, уміння підтримувати дитячу думку.

5. Який стиль педагогічного керівництва застосовувався на уроці?

Використання проблемно-пошукових завдань під час практичного заняття на основі спостереження за відеозразками уроків майстрів педагогічної праці організовувався нами з метою залучення студентів до активної пізнавальної діяльності; акцентування уваги на труднощах, які вони мають навчитися долати в реальному навчальному процесі початкової школи. Така форма організації роботи позитивно впливала на мотиваційну сферу, розвивала інтерес до педагогічної діяльності, сприяла професійному становленню, самовизначенню майбутнього вчителя, стимулювала до вироблення ним творчого педагогічного стилю.

Крім того, упровадження ділових ігор передбачало формування таких метапрофесійних якостей, як організованість, корпоративність, толерантність, комунікабельність, самоконтроль, конвергентність та ін.

Організація педагогічних тренінгів у процесі експериментального навчання під час проведення практичних занять також позитивно впливала на формування мотиваційно-ціннісного компоненту підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій.

Під час упровадження педагогічних тренінгів ми використовували такі рекомендації:

- забезпечення співробітництва всіх суб'єктів освітнього процесу;
- побудова спілкування учасників на паритетних засадах;
- визнання за кожним учасником права на власну позицію й думку;
- спілкування за принципом "тут і зараз", що передбачало обговорення дій у групі;
- відкритий прояв власних почуттів і емоційних переживань;
- фасилітаційна організація простору спілкування [126, с. 79].

Важлива роль у проведенні тренінгів належала ведучому. Як правило, це викладач, котрий виступав у ролі фасилітатора, який здійснював особистісну взаємодію учасників, надавав психологічну підтримку.

Тренінгові заняття, на яких відпрацьовувалися різні способи педагогічних дій, проводилися нами, як правило, у такій послідовності:

- введення учасників у проблематику тренінгу, ознайомлення зі змістом, який необхідно засвоїти (наприклад, прийоми навчальної взаємодії вчителя й учнів на уроці);
- організація необхідного для заняття навчально-методичного забезпечення (підручники, зошити з друкованою основою, дидактичний матеріал, мультимедійна дошка тощо);
- демонстрування викладачем упровадження різних прийомів (відеозапис фрагментів уроків);

– створення проблемних ситуацій, які дозволяють студентам відпрацювати той чи інший прийом, котрий доцільно використовувати під час упровадження технології навчальної взаємодії учителя та учнів.

Педагогічні тренінги переважно впроваджувалися на базовому етапі оволодіння загальнонавчальними технологіями, тому конкретний приклад його організації подамо в наступному параграфі. У загальному вигляді проведення тренінгів передбачало попередню інструкцію, яка повторювалася двічі: докладно та в згорнутому вигляді у формі короткого резюме. В інструкції обговорювалися завдання, умови та час на їх виконання, після чого викладач використовував навчально-професійні задачі для створення різних педагогічних ситуацій, оскільки їх розв'язання давало можливість залучати студентів у процес квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, організація тренінгів під час практичних занять мала на меті два завдання: розвиток у студентів професійного інтересу й прагнення до організації технологічного навчання в початковій школі та оволодіння вміннями застосовувати загальнонавчальні технології на конкретному уроці та в їх системі. Крім того, упровадження педагогічних тренінгів дозволяло формувати такі особистісно професійні якості, як комунікативність, креативність, рефлексивність, впевненість у собі, толерантність.

На практичних заняттях у процесі експериментального навчання широко впроваджувалися й інші методи та прийоми активного пізнання (метод відкриття, метод колективного пошуку оригінальних ідей, прийом створення ситуацій емоційного переживання тощо), які підсилювали процес формування мотиваційно-ціннісного компоненту та стимулювали творчу активність студентів [366, с. 201–206].

Наприклад, *метод відкриття* передбачав створення в процесі навчання ситуації наукового експерименту, науково-дослідної роботи. Він стимулював активну пошукову діяльність студентів, підвищував їхню професійну зацікавленість, сприяв розвитку дослідницьких нахилів, зміцнював впевненість у своїх можливостях, виховував самостійність поглядів.

Організуючи засвоєння методу відкриття, ми дотримувались дидактичних вимог у навчальній взаємодії:

- допомагати студентам діяти незалежно, не давати "прямих" інструкцій стосовно того, що вони мали виконувати;
- не поспішати з оцінками судженнями реальних досягнень, визначати сильні та слабкі сторони студентів;
- не стримувати ініціативи майбутніх фахівців, а тільки спрямовувати їхній самостійний пошук;
- навчати знаходити й використовувати міжпредметні зв'язки;
- розвивати прагнення та вміння самостійного аналізу ситуацій і вирішення проблем.

Метод відкриття прищеплював навички пошукової діяльності, розвивав професійну мотивацію, однак не вичерпував окремих видів підготовки – науково-дослідну діяльність, яка сприяла розвитку технологічно-проектувальних умінь.

Управління науково-дослідною діяльністю студентів носило опосередкований чи перспективний характер, тобто викладач сприяв розвитку дослідницьких умінь, допомагаючи їм визначити мету діяльності, знайти

необхідне ресурсне та інформаційне забезпечення, провести ґрунтовний аналіз виконаної роботи та оцінити її результативність.

Метод колективного пошуку оригінальних ідей дозволяв підвищити їх вплив як на процес засвоєння загальнопедагогічних та дидактико-методичних знань, на формування творчої особистості студентів, так і на розвиток інтересу до майбутньої професійної діяльності, зокрема до впровадження загальнонавчальних технологій у початковій школі.

Поряд з аудиторними формами роботи, на наш погляд, формуванню мотиваційно-ціннісного компонента підготовки сприяла організація самостійної роботи студентів, особливості якої детально розглянемо під час опису експериментального навчання на базовому етапі.

Прийом *створення ситуацій емоційного переживання* використовувався в дослідженні з метою залучення студентів до активізації інтелектуальних почуттів: здивування, захоплення або недовіри. Виникненню ефекту емоційних переживань сприяли незвичайність наведеного факту, парадоксальність досвіду, масштабність і несподіваність цифрових даних. Як засвідчує досвід, обов'язковою умовою впровадження такого прийому була новизна, емоційність і переконливість прикладів.

Відстеження процесу формування мотиваційно-ціннісного компоненту підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі засвідчує, що для його ефективності треба, щоб навчання будувалося не лише як інтелектуальний процес, що не торкається емоційної сфери студентів. У зв'язку з цим під час експериментального дослідження висувалися специфічні вимоги до *особистості викладача педагогічного ВНЗ*.

Назвемо особистісно-значущі якості викладача, які характеризують не тільки мислення, але й стосуються емоційного сприймання явищ педагогічної дійсності, впливають на професійне зростання майбутнього вчителя, розвиток його мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності та до широкого використання загальнонавчальних технологій у початковій школі.

Сучасний викладач вищого педагогічного закладу має бути, по-перше, *орієнтованим на успіх*, тому що тільки той, хто відчуває впевненість у своїй особистісній і професійній компетентності може позитивно впливати на студента й стимулювати відповідні прагнення в навчальній діяльності. Такий викладач є джерелом успіху для своїх вихованців.

По-друге, важливою професійно-значущою якістю викладача педагогічного ВНЗ є *експресивність* або просто експресія, що означає здатність наповнювати процес спілкування та взаємодії зі студентами позитивними емоціями. Якщо цю якість викладача розглядати стосовно процесу оволодіння майбутнім учителем уміннями застосовувати різні загальнонавчальні технології в початковій школі, то це означає цілеспрямовано впливати на позитивну емоційну сферу майбутнього вчителя з метою переконання в її доцільності.

По-третє, не менш важливою є його *здатність викладача розуміти та поважати студента*. У психолого-педагогічній літературі таку професійну якість *називають емпатією*. Цю якість також необхідно стимулювати в студентів під час професійного навчання.

Дуже важливу роль у процесі формування мотиваційно-ціннісного компоненту відіграє творча обстановка, утвердження якої можливе за таких умов:

- відсутності внутрішніх перепон творчим виявам, тому що для налаштованості студентів до творчого пошуку необхідно допомогти їм у набутті впевненості в стосунках з однокурсниками, викладачами;

- організації активної роботи підсвідомості, бо навіть якщо проблема не перебуває в центрі уваги, підсвідомість людини, як правило, непомітно працює над нею, а деякі ідеї можуть народжуватися, тому важливо своєчасно зафіксувати їх, щоб пізніше розкрити та використати;

- коректно здійснювати оцінювання, щоб воно сприяло розширенню потоку ідей, зосередженню над осмисленням проблеми;

- створення комфортного освітнього середовища з метою розвитку уяви та фантазії студентів;

- допомоги студентам знаходити сенс у творчій діяльності [103].

Навчання, яке здійснюється за таких умов, передбачає вільне спілкування, обмін думками, ідеями, а найголовніше – особистісне залучення майбутніх учителів до процесу оволодіння знаннями та вміннями, що сприяє розвитку професійного інтересу та прагнення до застосування загальнонавчальних технологій. Крім того, слід наголосити, що подібні особистісно-професійні якості майбутніх фахівців, як правило, формуються на основі особистісного впливу викладача педагогічного ВНЗ.

Узагальнюючи сутність експериментального дослідження на підготовчому етапі відзначимо, що воно відбувалося в умовах поєднання цілеспрямованого й опосередкованого впливу на формування професійного інтересу та прагнення до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі. Теоретичними засадами цього процесу були теорія взаємодії мети й мотивів діяльності, яка пов'язана зі спрямованістю майбутніх фахівців на оволодіння особистісно-професійними цінностями, що є основою розвитку інтересу до педагогічної діяльності.

Основним джерелами формування професійного інтересу та прагнення до застосування загальнонавчальних технологій виступають загальнопедагогічні знання, які є науково-теоретичним підґрунтям підготовки на наступних етапах експериментального навчання, а також активні засоби їх засвоєння. Слід підкреслити, що розвиток у студентів професійного інтересу та прагнення до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі відбувається неперервно, оскільки на цей процес постійно впливає навчально-змістовий ресурс підготовки всіх етапів нашого дослідження, а також особистість викладача педагогічного ВНЗ.

4.4.2. Базовий етап оволодіння майбутніми вчителями початкової школи загальнонавчальними технологіями

Метою зазначеного етапу експериментального навчання було формування когнітивно-процесуального компоненту, що передбачало засвоєння дидактико-методичних знань та вмінь, у тому числі про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння загальним алгоритмом їх застосування з урахуванням специфічних особливостей кожної.

У нашому дослідженні етап оволодіння загальнонавчальними технологіями виступав базовим компонентом підготовки, оскільки на ньому відбувалася

цілеспрямована та різнопланова діяльність. Вона охоплювала виконання студентами навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань, що дозволяло здійснити перехід від описової моделі педагогічної ситуації, яка спеціально створювалася викладачами дидактико-методичних дисциплін безпосередньо у процесі реалізації квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності в педагогічному ВНЗ, до реального моделювання та проведення уроків на основі застосування загальнонавчальних технологій під час педагогічної практики.

Теоретичною основою процесу засвоєння загальнопедагогічних, дидактико-методичних та знань про суть загальнонавчальних технологій на всіх етапах експериментального навчання було положення про усвідомленість і активність пізнання. Зокрема, враховувалося твердження Л.С. Виготського про те, що наукові знання повноцінно не можна засвоїти, якщо вони передаються в готовому вигляді.

"Процес утворення понять або значень слів, – пише вчений, – передбачає розвиток цілої низки функцій (довільної уваги, логічної пам'яті, абстракції, порівняння, відмінності), а всі ці досить складні психічні проблеми не можуть бути просто завчені та засвоєні, вимагається, щоб думка дитини у своєму внутрішньому розвитку піднялась на вищу сходинку, для того щоб поняття виникло свідомо..." [70, с. 185]. Такі міркування є справедливими і стосовно професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Засвоєння студентами системи знань про суть загальнонавчальних технологій здійснювалось "у взаємозв'язку із формуванням умінь їх використання, оскільки неможливо розвивати вміння, якщо відсутні ґрунтовні знання" [286, с. 145]. Продовжуючи цю тему, В.В. Краєвський підкреслює, що знань, хоча й з різних наук, недостатньо для успішної життєдіяльності, вони мають стати лише основою розвитку творчої діяльності особистості в сучасному світі [191, с. 165].

У процесі навчання, як зазначає В.І. Бондар, існує певний зв'язок між поняттями дидактико-методичного змісту та методами навчання. Ця думка плідно розвивається в працях вченого, де він стверджує, що зв'язок між методами навчання та змістом освіти є багатограним. Якщо зміст освіти випереджує можливості методів навчання, виникає ситуація, коли їх необхідно уніфікувати відповідно до змісту освіти. Модернізовані методи навчання в умовах нових інформаційних технологій на певному етапі переростають можливості змісту освіти: його компонентний склад, обсяг, наявність у ньому застарілих наукових фактів тощо. У цьому разі зміст освіти необхідно оновити інформаційними технологіями навчання. Це один із аспектів взаємозв'язку змісту понять і методів навчання, відповідність яких забезпечується зусиллями вчених різних галузей науки, в тому числі дидактів, методистів і практиків [50, с. 81].

Засвоєння знань про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння алгоритмом їх застосування

Процес підготовки майбутніх учителів початкової школи на базовому етапі оволодіння загальнонавчальними технологіями забезпечувався навчально-змістовим ресурсом, наповнення якого залежало від особливостей організації експериментального навчання в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти.

Навчально-змістовий ресурс підготовки відповідно до її етапів та з урахуванням освітньо-кваліфікаційних рівнів відображено в табл. 4.1 – 4.2.

Таблиця 4.1

Реалізація навчально-змістового ресурсу підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій початкової освіти на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр – спеціаліст" (Варіант А)

Етапи	Семестри	Навчально-змістовий ресурс підготовки
Підготовчий	1–4	Вступ до спеціальності. Загальні основи педагогіки. Дидактика. Сучасні педагогічні технології.
Базовий	3–8	Методика навчання освітньої галузі "Математика". Методика навчання освітньої галузі "Мови і літератури". Методика навчання освітньої галузі "Людина і світ". "Методика навчання освітньої галузі "Здоров'я і фізична культура". "Методика навчання освітньої галузі "Мистецтво" та ін.
	9–10	Загальнонавчальні технології у вивченні освітньої галузі "Математика". Загальнонавчальні технології у вивченні освітньої галузі "Мови і літератури". Загальнонавчальні технології у вивченні освітньої галузі "Людина і світ". Загальнонавчальні технології у вивченні освітньої галузі "Здоров'я і фізична культура". Загальнонавчальні технології у вивченні освітньої галузі "Мистецтво" та ін.
Навчально-професійний	3–10	Педагогічна практика. Курсова робота з педагогіка. Курсова робота з методики. Дипломна робота.

Як бачимо, варіант А передбачав підготовку майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій на двох освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр-спеціаліст". До його навчально-змістового ресурсу включалися загальнопедагогічні дисципліни, предметні методики початкового навчання, педагогічні технології та нові технологічні курси на освітньо-кваліфікаційному рівні "спеціаліст", а також педагогічна практика й самостійна науково-дослідна діяльність студентів, що здійснювалась на всіх етапах експериментального навчання.

Таблиця 4.2

Реалізація навчально-змістового ресурсу підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій початкової освіти на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" (Варіант Б)

Етапи	Семестри	Навчально-змістовий ресурс підготовки
1	2	3
Підготовчий	1–4	Вступ до спеціальності. Загальні основи педагогіки. Дидактика. Сучасні педагогічні технології.

1	2	3
Базовий	5-7	Методика та технології навчання освітньої галузі "Математика". Методика та технології навчання освітньої галузі "Мови і літератури". Методика та технології навчання освітньої галузі "Людина і світ". "Методика та інноваційні підходи до навчання освітньої галузі "Технології". "Методика та технології навчання освітньої галузі "Здоров'я і фізична культура". "Методика та технології навчання освітньої галузі "Мистецтво".
Навчально-професійний	2-8	Педагогічна практика. Курсова робота (педагогіка). Курсова робота (методика). Дипломна робота

Аналіз таблиці свідчить, що експериментальне навчання за варіантом Б відбувалося тільки на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр". Навчально-змістовий ресурс цього варіанту включав загальнопедагогічні дисципліни, педагогічні технології, інтегровані навчальні курси замість предметних методик початкового навчання та технологічних навчальних дисциплін, а також педагогічну практику, самостійну та науково-дослідну діяльність студентів на кожному з етапів підготовки.

Порівнюючи зміст, обсяг, тривалість навчально-змістового ресурсу експериментальної підготовки за варіантами А і Б, можна зробити висновок, що вони однакові на підготовчому та навчально-професійному етапах. Різниця полягала лише в різному наповненні базового етапу, зокрема варіант А передбачав підготовку майбутніх фахівців до застосування загальнонавчальних технологій спочатку на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" у процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін та предметних методик початкового навчання, а потім на освітньо-кваліфікаційному рівні "спеціаліст" під час опрацювання технологічних навчальних курсів. За варіантом Б підготовка майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій реалізовувалася тільки на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр", під час опанування спочатку загальнопедагогічних дисциплін, а потім інтегрованих дидактико-методичних навчальних курсів.

Організаційно-дидактичний аспект упровадження експериментального навчання передбачав необхідність чіткого визначення обсягу знань і вмінь, які забезпечують зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій, а потім поелементного їх структурування й встановлення послідовності та часу введення (під час вивчення якої дисципліни та теми ці знання й уміння будуть формуватися).

Зміст експериментального навчання охоплював чотири групи знань і вмінь: загальнопедагогічні знання, дидактико-методичні знання та вміння, знання про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння загальним алгоритмом їх застосування з конкретного навчального предмета початкової школи, а також технологічно-проектувальними вміннями. Указані групи знань і вмінь мають різні функції. Так, загальнопедагогічні знання виступають науково-теоретичним

підґрунтям підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій; знання та вміння дидактико-методичного характеру, знання про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння загальним алгоритмом їх застосування з урахуванням особливостей кожної з них утворюють *процесуальну основу технологічної підготовки*; оволодіння технологічно-проектувальними вміннями становить *готовність майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі*, що характеризує певний рівень розвитку їхньої технологічної компетентності.

Під час експериментального навчання нами визначалась методика засвоєння знань, що забезпечують зміст підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі. Тому необхідно було виявити функціонально-логічні зв'язки та встановити співвідношення між знаннями загальнопедагогічного та процесуального характеру. З метою усвідомлення студентами цих зв'язків, ми використали в дослідженні *аналітичні картки*, технологія роботи з якими детально розкривається С.О. Сисоевою у процесі засвоєння понять змісту навчального предмета, спрямованого на творчий розвиток учнів [366, с. 195]. Аналізуючи будь-які поняття як цілісну одиницю навчального матеріалу в їх взаємозв'язку, ми подавали їх певним мікромодулем, що мав зв'язки з іншими такими компонентами. Разом вони утворювали систему знань теоретичного характеру, які становили відповідну основу підготовки майбутніх вчителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі.

У нашому дослідженні аналітичний метод також використовувався на етапі побудови моделі навчання, коли необхідно було визначити загальні підходи ознайомлення з поняттями, що забезпечують зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій у реальному навчальному процесі педагогічного ВНЗ.

Складання аналітичних карт відбувалося таким чином: спочатку визначався перелік загальнопедагогічних понять із дисципліни, які необхідно засвоїти, а потім – одиниці знань, що складають процесуальну основу технологічної підготовки. За цим способом побудовано карту, в якій номер клітинки відповідав номеру поняття, а на перетині клітинок ставився знак "+".

Проілюструємо цей підхід на прикладі складання аналітичної карти з курсу "Дидактика" (рис. 4.6).

Основні поняття навчальної дисципліни

1. Зміст освіти.
2. Процес навчання.
3. Принципи, методи, форми, засоби навчання.
4. Сутність педагогічної діяльності.
5. Освітнє середовище.
6. Навчально-пізнавальна діяльність.
7. Вікові та індивідуальні особливості учнів.

Поняття, які формуються під час експериментального навчання

1. Варіативна початкова освіта. Інваріантна та варіативна складові змісту освіти.
2. Рівень, якість і моніторинг навчальних досягнень учнів.

3. Загальнонавчальні технології.
4. Рефлексія в професійній діяльності вчителя.
5. Педагогічно доцільне освітнє середовище.
6. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів.
7. Діагностика готовності учнів до засвоєння навчального матеріалу; діагностика результативності навчальних досягнень учнів.

	1	2	3	4	5	6	7
1	+						
2		+					
3			+				
4				+			
5					+		
6						+	
7							+

Рис. 4.6. Аналітична карта з дисципліни "Дидактика"

Аналіз зображеної карти свідчить, що загальнопедагогічні поняття (зміст освіти; процес навчання; принципи, методи, форми, засоби навчання; сутність педагогічної діяльності; освітнє середовище; навчально-пізнавальна діяльність; вікові та індивідуальні особливості учнів) співвіднесені з поняттями, які виступали основою технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи (варіативна початкова освіта, інваріантна та варіативна складові змісту освіти; рівень навчальних досягнень учнів, якість навчальних досягнень учнів, моніторинг якості навчальних досягнень учнів; загальнонавчальні технології; рефлексія професійної діяльності вчителя; комфортність освітнього середовища; мотивація та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів; діагностика готовності учнів до засвоєння навчального матеріалу, діагностика результативності навчальних досягнень молодших школярів). Засвоєння вищезазначених понять відбувається під час вивчення студентами навчальної дисципліни "Дидактика" (3-й – 4-й семестри). Цей курс у нашому дослідженні відіграє базову роль, оскільки сприяє реалізації ефективної підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі.

Зразок аналітичної карти є конкретним прикладом того, як узгоджувався зміст загальнопедагогічних та дидактико-методичних дисциплін. Крім того, вони ілюстрували процес засвоєння основних понять, що становлять зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій. Визначаючи послідовність включення у діючу дидактико-методичну систему навчання визначених нами знань і вмінь ми співвідносили їх з логікою навчально-змістового ресурсу професійної підготовки. Як результат такої діяльності була побудована табл. 4.3.

Таблиця 4.3

Включення знань і вмінь, які забезпечують зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій, у діючу систему навчання в педагогічному ВНЗ

№	Знання та вміння, які складають зміст професійної підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій	Вступ до спеціальності	Загальні основи педагогіки	Дидактика	Предметні методики	Загальнонавчальні технології	Предметні методики. Загальнонавчальні технології	Педагогічні технології
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Загальнопедагогічні знання є науково-теоретичним підґрунтям підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій								
1.	Зміст освіти, варіативна початкова освіта, інваріантна і варіативна складові змісту освіти.	+АБ	+АБ	+АБ	+АБ	+Б	+А	+АБ
2.	Процес навчання, рівень навчальних досягнень, якість навчальних досягнень, моніторинг якості навчальних досягнень учнів.			+АБ	+АБ	+Б	+А	+АБ
3.	Принципи, методи, форми, засоби навчання, педагогічні технології.			+АБ	+АБ	+Б	+А	+АБ
4.	Сутність педагогічної діяльності, рефлексія в професійній діяльності вчителя.	+АБ	+АБ	+АБ	+АБ	+Б	+А	+АБ
5.	Педагогічно доцільне освітнє середовище, комфортність освітнього середовища.	+АБ	+АБ	+АБ	+АБ	+Б	+А	+АБ
6.	Навчально-пізнавальна діяльність, мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів.			+АБ	+АБ	+Б	+А	+АБ
7.	Вікові та індивідуальні особливості учнів, діагностика готовності до засвоєння навчального матеріалу, діагностика результативності навчальних досягнень учнів.		+АБ	+АБ	+АБ	+Б	+А	+АБ
Дидактико-методичні знання та вміння, знання про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння загальним алгоритмом їх застосування з конкретного навчального предмета, що складають процесуальну основу технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи								
8.	Знання про методику засвоєння понять, законів, правил, пояснення нового матеріалу, закріплення вивченого, оцінювання результатів діяльності учнів відповідно до критеріїв навчальних досягнень тощо.				+АБ	+Б	+А	

1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Уміння формувати в учнів систему знань, умінь і навичок відповідно вимог до результатів навчання за змістовими лініями Державного стандарту загальної початкової освіти.				+АБ	+Б	+А	
10.	Знання та вміння про планування та проведення уроків з конкретного навчального предмета початкової школи.				+АБ	+Б	+А	
11.	Освітні технології, педагогічні технології, структура педагогічної технології.			+АБ		+Б	+А	+АБ
12.	Зміст понять "технологічний підхід у навчанні", "технологічне навчання", "технологічність", "загальнонавчальна технологія".			+АБ		+Б	+А	+АБ
13.	Засвоєння технологій організації навчальної взаємодії учнів і вчителя.					+Б	+А	
14.	Засвоєння технологій формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів.					+Б	+А	
15.	Засвоєння технологій диференційованого навчання.					+Б	+А	
16.	Засвоєння технологій організації навчальної проектної діяльності.					+Б	+А	
17.	Засвоєння ігрової навчальної технології.					+Б	+А	
18.	Засвоєння комплексної технології організації поетапного опрацювання навчального матеріалу					+Б	+А	
19.	Уміння застосовувати загальнонавчальні технології відповідно до мети педагогічної ситуації в процесі розв'язання навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань.					+Б	+А	
Технологічно-проектувальні вміння характеризують готовність майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі, що відображає певний рівень розвитку їхньої технологічної компетентності								
20.	Уміння моделювати та проводити уроки на основі застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі.					+Б	+А	
21.	Уміння здійснювати рефлексивну діяльність.		+АБ	+АБ	+АБ	+Б	+А	+АБ

З метою засвоєння знань і вмінь, що забезпечують зміст підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі, у дослідженні використовувалися спеціально змодельовані навчально-професійні та проблемно-пошукові завдання.

Проілюструємо, як це відбувалося в процесі експериментального навчання на фрагментах занять. Передусім, сформулюємо ті проблемно-пошукові завдання, які забезпечують засвоєння студентами знань загальнопедагогічного характеру (перший та другий курси).

У ході семінарського заняття з курсу "Дидактика" на тему "Методи навчання" викладач запропонував студентам виконати декілька проблемно-пошукових завдань, які мають на меті засвоєння майбутніми вчителями початкової школи основних дидактичних понять та розвиток креативного мислення:

Завдання для обговорення теми:

1. Підготуйте схему класифікації методів навчальної діяльності учнів. Обґрунтуйте свою відповідь, використовуючи відомі в дидактиці класифікації.

2. Назвіть основні дидактичні умови, які впливають на вибір методів навчальної діяльності учнів.

3. Яка з відомих класифікацій методів навчання, на Ваш погляд, є найбільш досконалою? Обґрунтуйте свою думку.

4. У чому полягає сутність проблемних методів навчання?

5. Поясніть, що означає оптимальний вибір методів навчальної діяльності учнів на уроці.

Наведемо інші приклади, де за варіантом А спочатку виконувалися студентами навчально-професійні та проблемно-пошукові завдання дидактико-методичного характеру на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр", а потім на освітньо-кваліфікаційному рівні "спеціаліст" – інтегровані навчально-професійні та проблемно-пошукові завдання.

За варіантом Б на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" відразу реалізувалися інтегровані навчально-професійні та проблемно-пошукові завдання.

Проілюструємо різні шляхи впровадження спеціально змодельованих навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань.

Варіант А продемонструємо на прикладі вивчення теми "Методика навчання додавання та віднімання в межах 10" з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" (3 курс, IV семестр), який реалізувався на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр". Після опрацювання вищезазначеного навчального курсу на освітньо-кваліфікаційному рівні "спеціаліст" ще буде засвоюватися нова навчальна дисципліна – "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика".

Проблемно-пошукові завдання дидактико-методичного характеру для обговорення теми:

1. Розкрийте сутність підготовчої роботи для ознайомлення учнів з діями додавання та віднімання

2. У чому полягає методика первинного ознайомлення учнів з конкретним змістом арифметичних дій додавання та віднімання?

3. Розкрийте методику складання таблиць додавання та віднімання в межах 10.

4. Чи доцільним є ознайомлення з діями додавання та віднімання під час вивчення теми "Нумерація чисел в межах 10"? Обґрунтуйте свою думку.

Варіант Б продемонструємо на прикладі цієї ж теми ("Методика навчання додавання та віднімання в межах 10"), однак під час її опрацювання інтегрованого навчального курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математики" в початковій школі" на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" (3 курс, III семестр).

Проблемно-пошукові завдання для обговорення теми інтегрованого характеру мають інший зміст.

1. Розкрийте на прикладі теми конкретного уроку сутність підготовчої роботи до ознайомлення учнів з діями додавання та віднімання в першому класі, де доцільним буде застосування технології організації навчальної взаємодії вчителя й учнів на різних його етапах.

2. Проаналізуйте сутність первинного ознайомлення учнів із конкретним змістом арифметичних дій додавання та віднімання за різними методичними системами чинних підручників, беручи до уваги відображення в них технології організації ігрової діяльності.

3. Порівняйте різні методичні підходи в чинних підручниках до опрацювання теми "Додавання та віднімання в межах 10". Спробуйте доповнити системою вправ, яка дозволяє формувати в учнів загальнонавчальні вміння та навички в процесі засвоєння цієї теми.

4. Розкриваючи особливості опрацювання таблиць на додавання та віднімання в межах 10 за методичними системами чинних підручників, обґрунтуйте доцільність упровадження технології досягнення обов'язкових навчальних результатів на прикладі конкретного уроку.

Зауважимо, що аналогічні інтегровані проблемно-пошукові завдання впроваджувалися також і на освітньо-кваліфікаційному рівні "спеціаліст" під час опрацювання курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі", який реалізувався за варіантом А.

Ефективність запропонованих навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань, зокрема інтегрованих, визначалися не лише змістом, але й методами та прийомами організації засвоєння, які дозволяли органічно поєднувати отримані знання про загальнонавчальні технології з оволодінням студентами способами та вміннями їх використовувати. На етапі оволодіння загальнонавчальними технологіями під час експериментальної роботи з-поміж методів перевага надавалася професійно-орієнтованим іграм, тренінгам, проектам, включеному спостереженню тощо, які використовувалися як за варіантом А, так і за варіантом Б.

Наведемо фрагменти занять у контексті варіантів експериментального навчання.

Варіант А

До практичного заняття з курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі" на тему "Технологія організації диференційованого навчання" (5 курс, IX семестр, освітньо-кваліфікаційний рівень "спеціаліст") викладач розробляв технологічну карту, яка дозволяла унаочнити суть технології диференційованого навчання, чітко відобразити зміст її структурних елементів. Як правило, така технологічна карта включала п'ять взаємопов'язаних складових: мета, мотиваційний, змістовий, процесуальний компоненти професійної діяльності майбутнього вчителя та очікувані результати. Наприклад, у технологічній карті "Технологія організації диференційованого навчання" (див. табл. 4.4) у меті визначено, які знання й уміння необхідно сформулювати в майбутнього вчителя початкової школи під час засвоєння технології організації диференційованого навчання.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Мотиваційний компонент орієнтував майбутнього вчителя на розвиток професійного інтересу та прагнення до застосування загальнонавчальних технологій, зокрема технології диференційованого навчання. У *змістовому компоненті* зазначено, які знання має засвоїти студент, а в *процесуальному* вказано вміння, якими повинен оволодіти майбутній фахівець.

У характеристиці *очікуваних результатів* відображено ті знання та вміння, що дозволяли майбутнім учителям вирішувати професійні завдання щодо впровадження технології організації диференційованого навчання в практику початкової школи.

Перед проведенням практичного заняття кожний студент отримував зразок технологічної карти, яка вказувала на загальний алгоритм оволодіння діяльністю щодо застосування технології організації диференційованого навчання в початковій школі.

Основною метою практичного заняття на тему "Технологія організації диференційованого навчання" було засвоєння знань про суть технології організації диференційованого навчання на уроках математики в початковій школі та оволодіння студентами загальним алгоритмом застосування вказаної технології. Для цього на етапі експериментального навчання використовувалася система педагогічних ситуацій, їх розв'язанню сприяли спеціально розроблені інтегровані навчально-професійні завдання. Розглянемо фрагмент навчального матеріалу, що підтверджує наведені положення.

Таблиця 4.4

Технологія організації диференційованого навчання

Мета	Мотиваційний компонент	Змістовий компонент	Процесуальний компонент
Сформувати в майбутнього вчителя початкової школи готовність до застосування технології організації диференційованого навчання	Усвідомлення потреби та значущості організації диференційованого навчання. Спрямованість на оволодіння методикою діагностування навчальних досягнень учнів. Прагнення до розширення, поглиблення та систематизації знань про організацію диференційованого навчання.	Знання про індивідуально-типологічні особливості учнів. Знання способів диференціювання навчальних завдань. Сукупність знань про особливості організації диференційованого навчання на кожному з етапів уроку.	Уміння визначати рівень готовності навчальних досягнень учнів та структурувати пізнавальну діяльність молодших школярів на цій основі. Уміння впроваджувати диференційовані навчальні завдання на різних етапах уроку. Уміння адекватно оцінювати результати своєї діяльності щодо застосування технології диференційованого навчання. <u>Організація діяльності:</u> ділова гра, робота в малих групах, тренінг, створення навчально-методичних матеріалів, портфоліо.
	<u>Очікувані результати:</u> 1. Знати суть і особливості організації диференційованого навчання. 2. Уміти розробляти диференційовані завдання до певної теми з урахуванням рівнів готовності учнів до засвоєння навчального матеріалу. 3. Застосовувати диференційовані завдання на різних етапах уроку. 4. Володіти способами диференціювання навчальних завдань у системі уроків.		

Ситуація 1

Перед проведенням уроку в третьому класі на тему "Множення двоцифрових і трицифрових чисел на одноцифрове, виду $27 \cdot 3$, $270 \cdot 3$ " Вам треба визначити рівень готовності учнів до засвоєння нового навчального матеріалу.

Навчально-професійні завдання

1. Сплануйте варіант діагностичної роботи, яка дозволить Вам з'ясувати рівень готовності учнів до засвоєння нового навчального матеріалу.

2. Доберіть завдання різної складності, ураховуючи рівні готовності учнів на уроці (тема "Множення двоцифрових і трицифрових чисел на одноцифрове, виду $27 \cdot 3$, $270 \cdot 3$ "), для такого його етапу, як актуалізація опорних знань учнів.

Ситуація 2

В третьому класі на уроці на тему "Додавання двоцифрових чисел, виду $37+28$ " учителю треба пояснити новий матеріал, ураховуючи переважання в учнів різних каналів сприймання інформації (кінестетичний, аудіальний, візуальний).

Навчально-професійні завдання

1. Сплануйте можливі варіанти підготовчої роботи на уроці в третьому класі на тему: "Додавання двоцифрових чисел, виду $37+28$ " для пояснення нового матеріалу з урахуванням різних каналів сприймання учнями інформації.

2. Уявіть, що Ви вчитель. Підготуйте фрагмент пояснення нового матеріалу на тему: "Додавання двоцифрових чисел, виду $37+28$ ", враховуючи різні канали сприйняття учнями інформації (кінестетичний, аудіальний, візуальний).

Ситуація 3

На уроці в третьому класі на тему "Віднімання двоцифрових чисел, виду $85-27$ " учителю треба провести диференційоване закріплення нового матеріалу.

Навчально-професійні завдання

1. Пригадайте, що треба зробити вчителю перед тим, як провести диференційоване закріплення нового матеріалу, звертаючи увагу на задачі, що вже були розв'язані.

2. Уявіть, що Ви вчитель. Проведіть фрагмент диференційованого закріплення нового матеріалу на уроці на тему "Віднімання двоцифрових чисел, виду $85-27$ ".

3. Проаналізуйте свою діяльність щодо проведення диференційованого закріплення нового матеріалу на уроці на тему "Віднімання двоцифрових чисел, виду $85-27$ ".

Варіант А. На прикладі практичного заняття з курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Мови і літератури" на тему "Технологія організації навчальної взаємодії вчителя та учнів", який упроваджується на освітньо-кваліфікаційному рівні "спеціаліст", розкриємо методику оволодіння студентами алгоритмом застосування цієї загальнонавчальної технології.

До практичного заняття викладач також розробляв технологічну карту, зразок якої отримав кожен студент (див. табл. 4.5). Вона сприяла засвоєнню знань про суть технології організації навчальної взаємодії вчителя й учнів та оволодінню алгоритмом застосування цієї технології.

Практичне заняття на тему "Технологія організації навчальної взаємодії вчителя та учнів" проводилось у вигляді педагогічного тренінгу, метою якого було засвоєння студентами знань про суть організації навчальної взаємодії вчителя та учнів та оволодіння такими прийомами на різних етапах уроку з будь-якого предмета. Зокрема, це передбачало оволодіння студентами такими вміннями: залучення учнів до визначення мети й плану уроку, навчання усвідомлювати й

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

сприймати мету навчальної діяльності; організовувати навчальний діалог, створювати ситуації вільного вибору учнями навчального завдання, самоаналізу й рефлексії.

Таблиця 4.5

Технологія організації навчальної взаємодії вчителя та учнів

Мета	Мотиваційний компонент	Змістовий компонент	Процесуальний компонент
Сформувати в майбутнього вчителя початкової школи вміння організовувати процес навчання на основі співпраці, співтворчості вчителя й учнів на уроці.	Усвідомлення необхідності та значущості навчання на основі активної взаємодії всіх його учасників. Спрямованість діяльності на пошук прийомів, які допомагають втілити ідею співробітництва вчителя й учнів на уроці. Прагнення організовувати діяльність на досягнення успіху, задоволення пізнавальних потреб учнів. Прагнення до створення комфортного освітнього середовища для всіх учасників навчального процесу.	Знання про суть та закономірності організації навчальної взаємодії вчителя та учнів на уроці. Знання про особливості організації навчального діалогу як основи співпраці вчителя й учнів на уроці. Знання різних форм організації інтерактивного навчання.	Уміння здійснювати організацію навчальної взаємодії вчителя й учнів на різних етапах уроку. Уміння створювати та розкривати шляхи розв'язання проблемних ситуацій, аналогічних до життєвих. Володіння прийомами формування комунікативної діяльності учнів на уроці. Володіння різними методами та прийомами постановки дослідницьких завдань для організації пізнавально-ділового спілкування молодших школярів під час спільної діяльності в навчальному процесі. <u>Організація діяльності студентів:</u> Створення навчально-методичних матеріалів портфоліо, педагогічний тренінг, включене спостереження.
	<u>Очікувані результати.</u> Знає прийоми організації навчальної взаємодії вчителя й учнів на різних етапах уроку. Уміє моделювати урок з використанням прийомів співробітництва вчителя й учнів. Уміє організовувати процес навчання на комунікативній та інтерактивній основах. Застосовує різні прийоми організації навчальної взаємодії вчителя й учнів у системі уроків.		

Ситуація 2

Оберіть одну з тем курсу української мови в четвертому класі, у процесі засвоєння якої доцільно використати прийом навчальної взаємодії на етапі актуалізації знань учнів.

Навчально-професійне завдання 2

Уявіть, що Ви вчитель четвертого класу. Підготуйте та відтворіть фрагмент уроку, передбачивши взаємопов'язану діяльність учителя й учнів на етапі актуалізації знань.

Навчально-професійне завдання 3

Уявіть, що Ви вчитель четвертого класу. Проведіть етап пояснення нового матеріалу методом навчального діалогу. Проаналізуйте результативність своєї діяльності.

Навчально-професійне завдання 4

Уявіть, що Ви вчитель четвертого класу. Проведіть закріплення вивченого матеріалу, створивши для учнів ситуації вільного вибору навчальних завдань. Перед тим, як провести фрагмент уроку, обґрунтуйте свої міркування щодо доцільності вибору завдань на цьому етапі.

Удосконалення вміння майбутніх фахівців застосовувати прийоми навчальної взаємодії учителя та учнів на різних етапах уроків української мови в початковій школі відбувалось за допомогою тренінгу, на якому спочатку викладач демонстрував зразок виконання навчально-професійного завдання, а потім студенти відтворювали його на новому змісті.

Аналіз процесу навчання на практичних заняттях з різних курсів за варіантом А (освітньо-кваліфікаційний рівень "спеціаліст") дозволяв стверджувати, що основою засвоєння майбутніми фахівцями знань про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння загальним алгоритмом їх застосування були дидактико-методичні знання та вміння з предметних методик початкового навчання.

Варіант Б.

Наведемо приклади інтегрованих навчально-професійних завдань, що використовувались на практичному занятті з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математики" в початковій школі" на тему "Методика навчання множення та ділення в межах 100 і 1000" (освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр") для створення різних педагогічних ситуацій, які активізували навчально-пізнавальну діяльність студентів, стимулювали інтерес до вивчення теми, формували позитивну мотивацію та професійну спрямованість навчання на основі залучення студентів до участі в діловій грі.

Ситуація 1

Розкрийте різні методичні підходи, які розглядаються в чинних підручниках з математики для учнів початкової школи до опрацювання теми "Методика навчання множення та ділення в межах 100 і 1000".

Навчально-професійне завдання 1

Розкриваючи різні методичні підходи в чинних підручниках до опрацювання теми "Методика навчання множення та ділення в межах 100 і 1000", обґрунтуйте доцільність упровадження технології організації ігрової навчальної діяльності молодших школярів (на прикладі одного уроку).

Ситуація 2

У чинних підручниках з математики для учнів початкової школи автори пропонують різні методичні підходи до опрацювання теми "Методика навчання множення та ділення в межах 100 і 1000".

Навчально-професійне завдання 2

Визначте, користуючись календарним плануванням, за якими підручниками можна провести урок у третьому класі на тему "Множення двоцифрових чисел і трицифрових чисел на одноцифрове, виду $27 \cdot 3$, $270 \cdot 3$ ". Розробіть і проведіть такий фрагмент уроку, коли доцільним є впровадження технології поетапної організації засвоєння учнями навчального матеріалу.

Ситуація 3

У четвертому класі на уроці, де вивчається тема "Додавання багатоцифрових чисел без переходу через десяток", учителю необхідно провести етап закріплення нового матеріалу.

Навчально-професійне завдання 3

Оберіть одну з відомих Вам навчальних технологій, яка дозволить провести ефективне закріплення нового матеріалу. Уявіть, що Ви вчитель. Проведіть фрагмент такого уроку.

Розкриємо більш детально, як на цьому практичному занятті впроваджувалися інтегровані навчально-професійні завдання для проведення ділової гри.

Наведемо розгорнуті міркування студентів щодо розв'язання навчально-професійного завдання № 1.

"Я вважаю, що для ефективного закріплення нового матеріалу треба використати технологію диференційованого навчання. З цією метою необхідно дібрати завдання різної складності й лише потім можна організувати проведення такого фрагменту уроку" (Микола Т., 3 курс, 35 група); "На мою думку, технологія диференційованого навчання є доцільною під час закріплення матеріалу на уроці, однак не вважаю, що достатньо тільки дібрати завдання різної складності для учнів. Якщо ми не визначимо рівні готовності учнів до засвоєння нового матеріалу, то не зможемо успішно провести фрагмент такого уроку" (Наталка П., 3 курс, 32 група); "Перед початком та після проведення фрагменту уроку на тему "Додавання багатоцифрових чисел без переходу через десяток" доцільно звернути увагу на такі питання: Чи правильно було організовано діагностичну роботу щодо визначення рівнів готовності учнів до засвоєння теми? Як правильно структурувати навчальні завдання для молодших школярів на основі врахування їхніх навчальних можливостей? Як включити диференційовані завдання в урок? Як їх перевірити" (Олександр Д., 3 курс, 33 група).

Після висловлювань студентів викладач узагальнює їхні відповіді та пропонує самостійно спланувати хід подальшої діяльності.

Проведення практичного заняття здійснювалося у процесі ділової гри. Для цього викладач розподілив студентів на три групи (один учитель, учні й експерти) кожна з яких працювала за інструкцією.

Інструкція для "вчителя".

Уявіть, що Ви вчитель. Підготуйтеся до проведення фрагменту уроку закріплення нового матеріалу на тему "Додавання багатоцифрових чисел без переходу через десяток", врахуйте, що завдання для учнів на цьому етапі мають бути диференційованого характеру. Відтворіть цей фрагмент уроку.

Інструкція для "учнів".

Ви учні 3-го класу. Учитель проводить урок. Ви маєте виконувати завдання, які він пропонує, у деяких прикладах навмисно припускаючись помилок.

Інструкція для "експертів".

Уважно спостерігайте й аналізуйте дії вчителя, який прагне диференціювати етап закріплення нового матеріалу. Проаналізуйте, чи правильно він розподілив учнів за рівнями навчальних досягнень, чи правильно для кожного визначив завдання, як здійснював їх перевірку на уроці.

Слід звернути увагу на те, що інструкцію для експертів студент, який виступає в ролі вчителя, не повинен знати, оскільки йому першому доведеться

самостійно проаналізувати фрагмент проведеного уроку. Тому інструкція експертам надавалася в письмовому вигляді.

Отже, виконання інтегрованих навчально-професійних завдань на цьому практичному занятті передбачалося з метою навчити студентів здійснювати вибір найбільш доцільних загальнонавчальних технологій відповідно до педагогічної ситуації, що створювалася під час опрацювання конкретної теми уроку з початкового курсу математики.

Зіставлення двох варіантів професійної підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі свідчить, що підходи до організації процесу навчання за різними варіантами дещо відрізнялися. Так, за *варіантом А* засвоєння знань про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння загальним алгоритмом їх застосування мали локальний характер, оскільки під час опрацювання предметних методик початкового навчання не зверталась увага майбутніх фахівців на процесуальну складову підготовки. Тому під час впровадження технологічних курсів викладач уперше залучав студентів до виконання інтегрованих навчально-професійних і проблемно-пошукових завдань з метою оволодіння подібними знаннями та вміннями.

Для *варіанта Б* характерним було упровадження інтегрованих дидактико-методичних навчальних курсів. Тому засвоєння знань про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння алгоритмом їх застосування з урахуванням специфічних особливостей кожної здійснювався відповідно до мети педагогічних ситуацій, які створювалися паралельно з засвоєнням дидактико-методичних знань та вмінь.

Підсумовуючи зміст формувального експерименту на базовому етапі оволодіння майбутніми вчителями загальнонавчальними технологіями в початковій школі, слід зазначити, що засвоєнню знань та вмінь, що складають процесуальну основу технологічної підготовки сприяв практико-орієнтований характер процесу навчання студентів. З цією метою викладачі дидактико-методичних дисциплін, спеціально використовували технологічні карти й алгоритмічні приписи, широко впроваджували моделювання квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, майбутнім фахівцям надавалася можливість працювати в режимі створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища тощо. Організація процесу навчання в такий спосіб забезпечувала формування як когнітивно-процесуального, так і технологічно-проектувального компонентів підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій. На розвиток мотиваційно-ціннісного компонента позитивно впливав навчально-змістовий ресурс цього етапу підготовки.

Таким чином, урахування взаємозв'язків компонентів системи професійної підготовки на базовому етапі під час експериментального навчання (безпосередньо чи опосередковано) забезпечувало їх взаємодію та неперервність впливу на формування технологічної компетентності як основного критерію готовності майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій.

4.3.3. Навчально-професійний етап експериментальної підготовки

Навчально-професійний етап експериментальної підготовки збігався з організацією технологічно орієнтованої педагогічної практики, що дозволяло здійснити перехід від квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності

студентів, яка спеціально створювалась викладачем під час навчання у ВНЗ за допомогою моделювання педагогічних ситуацій, до безпосереднього розв'язання майбутніми вчителями професійних завдань у реальному навчальному процесі початкової школи. Саме такий характер діяльності спрямовувався на оволодіння технологічно-проектувальними вміннями, зокрема моделюванням та проведенням уроків на основі використання загальнонавчальних технологій у початковій школі. Крім того, особливого значення на цьому етапі набуває формування здатності майбутніх учителів здійснювати рефлексію педагогічної діяльності, що складає основний зміст результативно-оцінного компонента.

Теоретичні основи експериментального формування технологічно-проектувальних умінь майбутніх учителів початкової школи

Під час формування технологічно-проектувальних умінь основна увага зосереджувалась на тому, щоб сформувати в майбутніх учителів практичні вміння і навички, а не перевантажувати їх суто теоретичними знаннями. Проблема формування професійних умінь активно висвітлюється в працях, які присвячені питанням удосконалення професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів. Вивчаються зокрема різні групи професійних умінь: загальнопедагогічні (А.М. Алексюк, О.А. Абдуліна, О.А. Дубасенюк, В.А. Мельнікова, В.О. Сластьонін, І.М. Богданова та ін.), дидактичні (П.М. Гусак, Л.С. Подимова, О.Г. Мороз, та ін), дидактико-методичні (К.Б. Авраменко, Н.В. Воскресенська), комплексні педагогічні (А.М. Бойко, Д.В. Кузнецова, О.А. Остряньська та ін.) комплексно-кваліфікаційні (В.І. Бондар, О.П. Коханко та ін.). Незважаючи на відсутність у дослідженнях єдиної класифікації професійних умінь, більшість педагогів відстоюють думку про те, що в нових умовах функціонування початкової освіти основу педагогічної діяльності становлять технологічно-проектувальні вміння, які вчені називають порізному ("інтегровані", "комплексні педагогічні", "комплексно-кваліфікаційні", "проектно-технологічні", "проективно-конструктивні" тощо).

Вивчаючи стан розробленості проблеми формування технологічно-проектувальних умінь у майбутніх учителів початкової школи, ми проаналізували визначення в наукових працях понять "вміння" та "педагогічні вміння". Так, у дослідженнях Ф.Н. Гоноболіна, Г.А.Засобіної, Н.В. Кузьміної, В.О. Онищука, К.К. Платонова вміння визначається як здатність виконувати певну діяльність або дії в нових умовах, які утворились на основі раніше набутих знань і навичок. Згідно концепції Д.М. Богоявленського, Н.О. Менчинської [234], поняття "вміння" є тотожним поняттю "прийом" ("спосіб дії"). Уміння включає в себе знання про способи дії та практичне володіння цими способами. Більш складні вміння включають також системи прийомів. До розумових прийомів автори відносять мислительні операції (аналіз, синтез). Зокрема, В.А. Крутецький вказує, що вміння – "це компонування знань у будь-якій комбінації, використання їх на практиці в умовах, обставинах, що відрізняються від тих, у яких вони формувались; вміння неможливе без знань. Уміння є процесом творчого мислення" [195, с. 16].

Важлива роль у розробці проблеми педагогічних умінь належить працям О.А. Абдуліної, С.Б. Єлканова, І.О. Зимньої, С.І. Кисельгофа, Н.В. Кузьміної, Л.Ф. Спіріна, З.О. Шварцмана та ін. Ґрунтуючись на цих дослідженнях, проаналізуємо основні характеристики поняття. Так, Н.В. Кузьміна трактує педагогічні вміння як набуту людиною здатність на основі знань і навичок виконувати певні види діяльності в умовах, що змінюються. Учена підкреслює, що

"педагогічні вміння – це не механічна комбінація навичок, а кожного разу новий "сплав" знань, навичок, цілеспрямованості й творчих можливостей учителя" [198].

Л.Ф. Спірін загальнопедагогічні вміння розуміє як "інтегративну властивість суб'єкта педагогічної діяльності в структурі його світогляду, яка забезпечує успішність продуктивного вирішення ним широкого класу соціально-педагогічних задач управління в різних педагогічних системах і ситуаціях"; "сукупність правильно виконаних як операційно, так і за змістом евристичних розумових і практичних дій суб'єктом виховання при розв'язанні педагогічних задач" [385].

Кожне педагогічне вміння можна розглядати, на думку О.О. Абдулліної, як сукупність інтелектуальних та практичних дій, цілеспрямованих і взаємопов'язаних, які виконуються в певній послідовності, як "володіння способами та прийомами навчання й виховання, засноване на усвідомленому застосуванні психолого-педагогічних і методичних знань" [2, с. 11]. Дослідниця вважає, що глибока теоретична основа надає педагогічним умінням цілеспрямованого, усвідомленого характеру.

Завершуючи аналіз поняття "педагогічні вміння", звертаємо увагу на визначення І.О. Зимньої, яка стверджує, що "педагогічні вміння являють собою сукупність найрізноманітніших дій учителя, які, перш за все, співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості вчителя й свідчать про його предметно-професійну компетенцію" [128, с. 356], оскільки такий підхід дозволяє узагальнити суттєві ознаки професійно-педагогічних умінь. Саме вони, на нашу думку, 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; застосовуються в змінюваних умовах, нових ситуаціях.

Ураховуючи сказане, вважаємо провідною складовою професійної діяльності майбутніх учителів *технологічно-проектувальні вміння*, оволодіння якими становить готовність до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі. Саме ці вміння визначають рівень сформованості технологічної компетентності, що є стратегічною метою дослідження. За їх допомогою вчитель має можливість спланувати послідовність, методи, форми та спрогнозувати результати пізнавальної діяльності молодших школярів, здійснювати рефлексію, а також безперервне відстеження процесу навчання учнів з метою вчасного й оперативного внесення коректив.

Таке розуміння сутності технологічно-проектувальних умінь дозволяє зробити висновок, що їх основою є розумові дії прогнозування, планування, конструювання, моделювання навчально-виховних явищ, процесів та систем, рефлексивна діяльність.

Поле (механізмом) реалізації технологічно-проектувальних умінь виступають вміння майбутнього вчителя моделювати й проводити уроки на основі застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі, а також здатність здійснювати рефлексію педагогічної діяльності.

Поняття "прогнозування", "планування", "конструювання", "моделювання" в педагогічній літературі часто використовуються як синоніми, що, на нашу думку, є не коректним. Тому вважаємо за необхідне на основі аналізу відповідних

досліджень учених (А.І. Ахулкова, П.М. Андруховець, С.Б. Кримський, Д.Г. Левитас, Н.В. Лаптева, В.О. Моляко, Л.С. Маркова, П.І. Образцов, О.Ф. Черниченко, Л.Л. Хоружа, С.Е. Царьова, Д.В. Чернілевський та ін.) виділити сутнісні характеристики цих понять.

Під *плануванням* розуміють створення послідовності дій, яка не передбачає суттєвих змін та відкриттів, а виступає організаційним початком діяльності. У процесі *прогнозування* діяльності формулюється припущення про те, що є можливим її результатом. Прогнозування це спеціально організоване наукове дослідження, спрямоване на отримання інформації про розвиток об'єкта, явища, стану. *Конструювання* спрямовується на створення реального об'єкта за певною моделлю, що являє собою такий рівень деталізації, який має технологічний характер діяльності й забезпечує досягнення прогнозованого результату. *Проектування* – це задум, планування, створення проекту, орієнтованого на майбутнє втілення.

Моделювання передбачає створення моделі ідеального образу реального об'єкта, майбутнього розвивального середовища, навчальної програми або технології навчання, що неможливо зробити без прогнозування, планування, конструювання, проектування [211, с. 33], [137, с. 8–9].

Тому, порівнюючи тлумачення терміна "моделювання" з вищезазначеними поняттями ("планування", "прогнозування", "конструювання", "проектування"), ми поділяємо думку В.О.Моляко, який зазначає, що в моделюванні, яке виступає як самостійний вид діяльності, взаємодіють усі вищезазначені вміння [251].

У зв'язку з цим розглянемо процес оволодіння вміннями моделювати окремі уроків та їх систему на основі застосування загальнонавчальних технологій як основного механізму реалізації технологічно-проектувальних умінь майбутніх учителів початкової школи. Систему знань і вмінь з моделювання уроку ми визначаємо як комплексні вміння, тому є необхідність з'ясувати сутність і структуру понять "комплекс" та "комплексні вміння моделювання уроку". Поняття "комплекс" (латин. complex – зв'язок, поєднання) у сучасному тлумачному словнику української мови [270, с. 346–347] визначається як сукупність предметів, явищ, дій, властивостей, що становлять одне ціле; переплетіння, вузол. У значенні прислівника (комплексно) – спільно, воєдино, не роз'єднуючи одного від іншого, поєднуючи з чим-небудь", "комплексний – який охоплює групу предметів, явищ, властивостей; який становить комплекс чого-небудь". Професійна діяльність учителя має багатопредметний і багатогранний характер, тому, як зазначається в дослідженні О.А. Острянської, потребує поєднання широкого кола різних педагогічних умінь. На її думку, такий підхід до педагогічної діяльності дозволяє розглядати комплексність педагогічних умінь, які є формою збереження та інтегративного застосування набутих теоретичних знань, а отже, забезпечують і об'єктивно визначають рівень професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів [280, с. 6].

Таким чином, вміння моделювати урок ми визначаємо комплексними, тому організуємо їх засвоєння інтегровано, у певній системі, з урахуванням усіх зв'язків і залежностей між ними. Сформулюємо визначення цього поняття. *Комплексне вміння моделювати та проводити урок на основі впровадження загальнонавчальних технологій* – це інтегроване утворення, що об'єднує знання та здатність планувати, проектувати та проводити уроки в реальних умовах початкової школи.

Оволодіння такими вміннями в дослідженні відбувалося в процесі опрацювання дидактико-методичних дисциплін, а також проходження педагогічної практики. З метою організації ефективного формування в майбутніх учителів початкової школи комплексного вміння моделювати та проводити окремих урок та їх систему на основі впровадження загальнонавчальних технологій, ми визначили їх зміст і структуру, що представлено схематично (див. рис. 4.7).

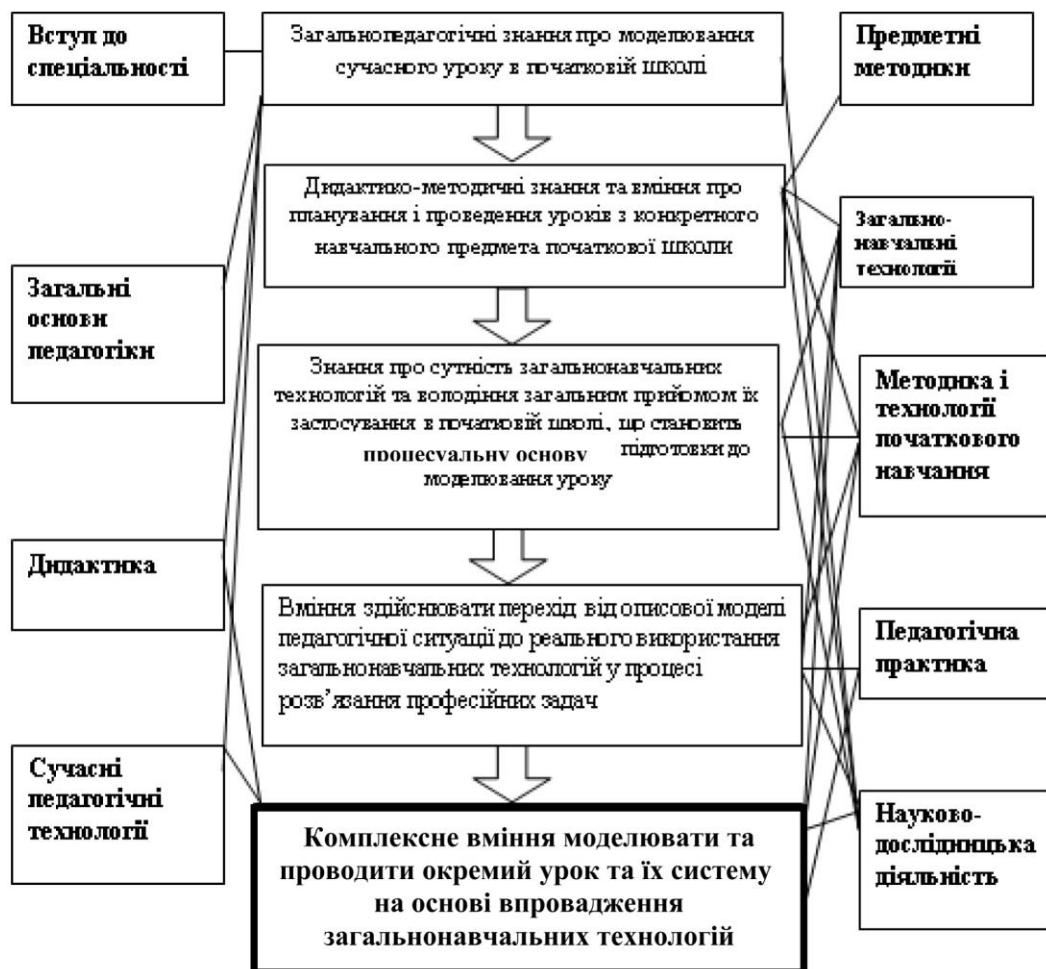


Рис. 4.7. Зміст і структура комплексного вміння моделювати та проводити урок на основі впровадження загальнонавчальних технологій та джерела його формування

Як бачимо, перший структурний компонент – це загальнопедагогічні знання про суттєві ознаки сучасного уроку в початковій школі. Ці знання засвоювалися студентами під час вивчення таких навчальних дисциплін, як "Вступ до спеціальності", "Загальні основи педагогіки", "Дидактика".

Другий компонент структури комплексних умінь – це дидактико-методичні знання та вміння майбутніх учителів про планування й проведення уроків з конкретного навчального предмета початкової школи. Вони формувалися під час опанування фахових методик початкового навчання.

Третя складова структури комплексних умінь – це засвоєння знань про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння алгоритмом їх застосування шляхом розв'язання навчально-професійних та навчально-пошукових завдань, що становило процесуальну складову підготовки до моделювання та проведення уроків на основі використання загальнонавчальних технологій у початковій школі.

I завершальна складова – це комплексне вміння здійснювати перехід від описової моделі педагогічної ситуації до реального розв'язання професійних завдань, які передбачають самостійне моделювання, проведення та аналіз уроків на основі застосування загальнонавчальних технологій під час педагогічної практики.

Формування комплексних технологічно-проектувальних умінь взагалі та моделювання й проведення уроку на основі використання загальнонавчальних технологій зокрема – досить складний і довготривалий процес, який характеризується послідовністю й взаємозалежністю етапів та компонентів. Як зазначалось раніше, на підготовчому етапі відбувалось накопичення загальнопедагогічних знань, які сприяли формуванню професійного інтересу, позитивному ставленню студентів до організації технологічного навчання в початковій школі, на базовому етапі здійснювалась їх процесуальна підготовки до проведення уроків на основі застосування загальнонавчальних технологій з конкретного навчального предмета початкової школи. На навчально-професійному етапі у процесі педагогічної практики відбувалось безпосереднє формування вмінь моделювання, проведення та аналізу уроків за різними загальнонавчальними технологіями в реальному навчальному процесі початкової школи.

Особливого значення під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій надавали формуванню здатності здійснювати *рефлексію педагогічної діяльності*.

У межах дослідження педагогічну рефлексивну діяльність ми також розглядали як механізм реалізації технологічно-проектувальних умінь, однак більш високого рівня, ніж моделювання та проведення уроків за різними загальнонавчальними технологіями.

В умовах експериментального навчання здатність здійснювати *рефлексію педагогічної діяльності* мала на меті розвивати вміння майбутніх фахівців обмірковувати задум уроку спочатку під час його моделювання, а потім аналізувати його за наслідками проведення. Аналіз власної діяльності з огляду на визначені цілі, допомагав виробляти свій стиль педагогічної діяльності, виявляти перспективи професійного вдосконалення на основі застосування загальнонавчальних технологій.

Рефлексія (від латин. *reflexio* – звернення назад), тобто аналіз, усвідомлення виконаної діяльності, мислення, обговорення свого психічного стану в цій діяльності, – це природна людська здатність до роздумів про себе та навколишній світ.

Різні аспекти рефлексивної діяльності людини досліджуються у філософській, психологічній та педагогічній науках. Поняття "рефлексія" активно розробляється вітчизняними психологами й педагогами (А.А. Бізяєва, А.А. Бодальов, В.В. Давидов, А.З. Зак, Ю.Н. Кулюткін, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Г.С. Сухобська, Л.С. Подимова, В.О. Сластьонін та ін).

У пізнавальній і професійній діяльності рефлексія виступає джерелом новацій і розвитку, основою для перебудови самої людини, її індивідуальної свідомості. Рефлексуюча людина звернена до культури, здатна на перетворювальну діяльність і саморозвиток. Рефлексія – це шлях до самого себе [192]. Прагнення й уміння до рефлексії сприяють розвитку в студентів упевненості в собі, здатності самостійно переборювати труднощі, самоактуалізації, створенню довгострокових програм життєдіяльності та професійного самовдосконалення [41]. Проблема рефлексії є комплексною, міждисциплінарною. Рефлексію не можна розглядати як монопроцес, вона за своїм змістом є поліпроцесуальним утворенням психіки, яке синтезує в собі систему метопроцесів [145, с. 18]. Педагогічна рефлексія, на думку А.К. Маркової, виявляється в умінні вчителя бачити причиново-наслідкові залежності між цілями навчання, змістом, засобами, умовами та результатом, що дозволяє переходити від оцінювання окремих педагогічних умов до оцінки результативності своєї діяльності та професіоналізму в цілому. Здатність учителя подумки уявити собі сформовану картину педагогічної ситуації та на цій основі уточнити уявлення про себе, враховуючи учня як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, який змінюється, розвивається, має свої мотиви й цілі, характеризує культуру рефлексивного мислення [226].

Загальним практичним орієнтиром для викладача дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ під час формування рефлексивних здібностей майбутніх фахівців було таке розрізнення взаємопов'язаних видів рефлексії:

- предметна рефлексія (що я роблю?), пов'язана зі змістом проектної діяльності, яку усвідомлює студент;
- процесуальна рефлексія (як я роблю?), пов'язана з усвідомленням себе в процесі діяльності, яка проявляється під час моделювання та проведення уроку;
- ціннісна рефлексія (для чого я роблю?) виявляє своє ставлення до зробленого (в особистісно орієнтованому контексті цей вид рефлексії надзвичайно важливий) [232, с. 36].

На сучасному етапі професійної підготовки все більше поширюється ідея про формування в майбутніх учителів рефлексивних умінь в умовах особистісно орієнтованої проектно-технологічної системи навчання, оскільки такий підхід сприяє самореалізації, розвиває вміння самоуправління в житті, у навчальній і майбутній педагогічній діяльності, допомагає становленню суб'єкта творчої діяльності [232, с. 34].

Таке розуміння феномена "рефлексія педагогічної діяльності" дозволяло розкрити особливості розвитку відповідних умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі експериментального навчання.

Визначаючи шляхи формування вмінь студентів здійснювати педагогічну рефлексію, ми виходили з таких міркувань: по-перше, навіть елементарні уявлення про рефлексію треба спеціально виробляти, тому необхідно цілеспрямовано передбачати в навчальному процесі спеціальне місце для такої діяльності; по-друге, професійний розвиток майбутніх фахівців на основі застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі можливий лише тоді, коли предметом рефлексії стає суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія (Ю.Н. Кулюткін, Г.С. Сухобська). Відповідно рефлексивні механізми виявляються в процесі:

- практичної взаємодії вчителя з учнями, коли він прагне адекватно зрозуміти й цілеспрямовано регулювати їхні думки, почуття, вчинки;
- проектування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання й конструктивні схеми досягнення з урахуванням їхніх особливостей і можливостей розвитку;
- самоаналізу й самооцінки вчителем власної діяльності та себе як її суб'єкта [255].

Розглядаючи особливості педагогічної рефлексії в умовах створення особистісно орієнтованого навчального середовища, А.А. Бізяєва зазначає, що її ефективному розвитку сприяє педагогічна взаємодія, яка впливає на:

- глибину, проблемність і критичність мислення;
- відкритість, готовність до діалогу, толерантність до чужої думки, чутливість до іншої людини;
- гнучкість у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблеми;
- варіативність і пластичність підходів у комунікативних стратегіях, особистісну включеність у діяльність, прийняття відповідальності за вибір рішення [41, с. 46].

На кожному з етапів експериментального навчання відбувалось формування в майбутніх учителів початкової школи вміння здійснювати рефлексію педагогічної діяльності. Стисло розкриємо зміст такої діяльності:

- рефлексія з орієнтацією на вдосконалення професійної діяльності через систематичне застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі, що супроводжувалося утвердженням оптимістичної позиції, віри в успіх, усвідомленням себе "джерелом" саморозвитку, рушієм власних досягнень (підготовчий етап);

– процесуальна рефлексія спрямовувалася на розвиток у студентів цілісного образу професійної діяльності через розв'язання різних за функціональним призначенням навчально-професійних та навчально-пошукових завдань під час навчання у педагогічному ВНЗ з метою засвоєння знань і формування вмінь, що складають зміст підготовки майбутнього вчителя до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі (підготовчий етап та базовий етап оволодіння загальнонавчальними технологіями);

– рефлексія, що сприяє накопиченню досвіду творчої діяльності та дозволяє аналізувати її результати щодо моделювання та проведення уроків за різними загальнонавчальними технологіями в реальному навчальному процесі початкової школи під час педагогічної практики (навчально-професійний етап), в центрі уваги майбутніх фахівців мусить бути розвиток уміння сприймати учня як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, який змінюється, розвивається, має свої мотиви й цілі;

– самооцінка з рефлексією на попередні етапи, зміна уявлення про образ "Я" здійснювалася постійно в процесі експериментальної роботи. Організація такої діяльності сприяла проведенню моніторингу як інструменту, який дозволяє оцінювати та оперативно вносити відповідні корективи в процес технологічної підготовки.

Підсумовуючи, підкреслимо, що процес формування технологічно-проектувальних умінь тією чи іншою мірою відбувався на кожному з етапів експериментального навчання. Однак на навчально-професійному етапі в процесі

педагогічної практики створювались умови для цілеспрямованого відпрацювання зазначених умінь в реальному навчальному процесі. При цьому особливого значення надавалось формуванню вмінь моделювати й проводити уроки у початковій школі за різними загальнонавчальними технологіями, а також розвитку в майбутніх учителів здатності здійснювати рефлексію педагогічної діяльності.

Формування технологічно-проектувальних умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики

Педагогічна практика відіграє системоутворюючу роль з-поміж інших форм навчальної роботи в процесі технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки дозволяє здійснити перехід від моделювання квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності до безпосереднього розв'язання професійних завдань у реальному навчальному процесі.

Теоретичний аналіз педагогічних досліджень (О.О. Абдулліна, С.І. Архангельський, М.Б. Євтух, В.О. Кан-Калик, Н.В. Кічук, Н.В. Козаченко, О.Г. Мороз, О.М. Мельник, І.В. Соколова, Р.І. Хмелюк, Л.О. Хомич, Г.В. Троцько та ін.), а також власний досвід дозволили уточнити функції педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки. Насамперед, це такі: адаптаційна (звикання до ритму педагогічного процесу в початковій школі, ознайомлення з індивідуальними особливостями молодших школярів; орієнтація в системі роботи шкільного колективу); навчальна (актуалізація, поглиблення, застосування та розвиток теоретичних знань, оволодіння вміннями застосовувати загальнонавчальні технології), виховна (формування педагогічної культури та професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя початкової школи), розвивальна (розвиток пізнавальної творчої активності студента), комунікативна (формування комунікативної компетентності в системах учитель -учень; учитель -учитель; учитель – батьки учнів; учитель -керівництво), діагностична (визначення рівня розвитку технологічної компетентності), конструктивна (знання та вміння організовувати технологічний процес навчання в початковій школі); дослідницька (формування науково-дослідницького підходу до професійної діяльності в початковій школі) [1, с. 4].

Ми повністю поділяємо думки тих учених, які стверджують про необхідність неперервної педагогічної практики, оскільки коротка терміновість уже не виправдовує свого призначення в організації навчального процесу педагогічного ВНЗ. Щоб сформувати мотиваційну готовність до професійної діяльності, прищепити студентові інтерес до самопізнання та творчого пошуку, треба створити навколо нього постійне освітнє середовище [383, с. 270].

У нашому дослідженні ми розглядаємо *педагогічну практику* як незамінний засіб активізації професійного саморозвитку майбутнього вчителя, що передбачає його подальше самовдосконалення на основі вмілої організації технологічного процесу навчання в початковій школі. Цей вид діяльності позитивно впливає на формування в студентів технологічно-проектувальних умінь, основним механізмом реалізації яких виступає моделювання та проведення уроків за різними загальнонавчальними технологіями, а також здатність здійснювати педагогічну рефлексію.

У процесі експериментального навчання була розроблена програма технологічно орієнтованої педагогічної практики, *мета* якої – сприяти розвитку технологічно-проектувальних умінь майбутніх учителів початкової школи. Її

завдання полягало в поглибленні та закріпленні теоретичної підготовки, зміцненні мотиваційно-ціннісної установки на вдосконалення професійної діяльності через застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі. У цьому процесі відбувалося формування таких умінь:

- мотивувати навчально-пізнавальну діяльність учнів протягом уроку;
- створювати комфортність освітнього середовища для роботи всіх суб'єктів педагогічного процесу;
- формулювати навчальну, розвивальну й виховну мету уроку, а також їх реалізовувати за допомогою відповідних навчальних завдань;
- визначати тип і структуру уроку та добирати найбільш доцільні технології для кожного його етапу з урахуванням рівня готовності учнів до засвоєння навчального матеріалу;
- організовувати самоконтроль і самооцінну діяльність учнів, звертаючи їх увагу не тільки на правильність відповіді, але й спосіб міркування, причини помилок;
- користуватися засобами зворотнього зв'язку, які дозволяють контролювати та своєчасно здійснювати корекцію навчальних досягнень молодших школярів;
- широко впроваджувати комп'ютерні технології як засіб навчання молодших школярів;
- здійснювати контроль за навчальними досягненнями учнів початкової школи та оцінювати їх відповідно до критеріїв ведення учнівських зошитів, оформлення письмових робіт та якістю усних відповідей.

Далі обґрунтуємо процес організації технологічно орієнтованої неперервної педагогічної практики в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти. Її види (спостереження за роботою вчителів-майстрів, навчально-виробнича й виробничо-стажистська практика), місце та терміни проведення визначались на основі вимог Державного галузевого стандарту вищої освіти для підготовки фахівців з початкового навчання. Однак мета організації технологічно орієнтованої практики, крім основних державних вимог, відповідала одному з варіантів, за яким здійснювалась технологічна підготовка майбутніх учителів. Послідовність організації технологічно орієнтованої неперервної педагогічної практики за *варіантом А*, який передбачав її проведення на двох освітньо-кваліфікаційних рівнях – "бакалавр-спеціаліст" відображена в табл. 4.6, за *варіантом Б*, де педагогічна практика відбувалась тільки на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр", відповідно – табл. 4.7.

Таблиця 4.6

Педагогічна практика в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр-спеціаліст"

Вид і мета практики	Термін проходження практики за освітньо-кваліфікаційною програмою	Тривалість проведення практики
1	2	3
Спостереження, аналіз уроків учителів з метою формування професійного інтересу та прагнення до педагогічної діяльності в початковій школі.	I, II, III курси	1 раз на тиждень

1	2	3
Навчально-виробнича практика, яка передбачає самостійне планування та проведення студентом-практикантом різних уроків у початковій школі	IV курс, VII семестр	шість тижнів
Виробничо-стажистська практика, яка передбачає самостійне моделювання та проведення уроків за різними загальнонавчальними технологіями, а також дослідницько-творчу педагогічну діяльність студента	V курс, IX семестр	вісім тижнів

Таблиця 4.7

Педагогічна практика в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр"

Вид і мета практики	Термін проходження практики за освітньо-кваліфікаційною програмою	Тривалість проведення практики
Спостереження, аналіз уроків учителів-практиків у початковій школі з метою формування професійного інтересу та прагнення до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі.	I, II курси	1 раз на тиждень
Навчально-виробнича практика, яка передбачає самостійне моделювання, проведення й аналіз уроків на основі використання загальнонавчальних технологій у початковій школі.	III курс, V семестр	чотири тижні
Виробничо-стажистська практика, яка передбачає самостійне моделювання, проведення й аналіз уроків на основі використання загальнонавчальних технологій та дослідницько-творчу педагогічну діяльність студента в початковій школі.	IV курс, VII семестр	шість тижнів

Порівнюючи види й мету педагогічної практики в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти, слід зазначити, що протягом першої педагогічної практики, яка є безвідривною, відбувалося переважно спостереження та аналіз уроків учителів. Її особливістю є те, що вона мала характер педагогічного практикуму в початковій школі, оскільки допомагала студентам доповнювати теоретичні знання практичним досвідом.

Терміни проходження та тривалість проведення технологічно орієнтованої практики в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти відрізнялися. Це пояснюється загальним скороченням навчання в педагогічному ВНЗ до 4-х років за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр".

Діяльність студентів під час педагогічної практики, якщо підготовка відбувалася на двох освітньо-кваліфікаційних рівнях – "бакалавр-спеціаліст" (*варіант А*), зосереджувалася на цілеспрямованому спостереженні за проведенням уроків учителями початкової школи з метою розвитку професійної мотивації.

Але якщо підготовка здійснювалася тільки на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" (*варіант Б*), то її метою було ще й формування професійного інтересу та прагнення до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі, тому діяльність студентів зосереджувалася на спостереженні за уроками тих учителів, які активно їх упроваджували.

Дві наступні педагогічні практики – *навчально-виробнича* (IV курс VII семестр, освітньо-кваліфікаційний рівень "спеціаліст" та III курс V семестр, освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр") і *виробничо-стажистська* (V курс, IX семестр, освітньо-кваліфікаційний рівень "спеціаліст" та IV курс, VII семестр, освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр") відбувалися на основі самостійної педагогічної діяльності студентів-практикантів.

Обов'язковим для майбутніх педагогів під час *навчально-виробничої практики* було знайомство з учнівським колективом класу, закріпленням за ними на цей період; з роботою методичних об'єднань учителів початкових класів тощо. Крім того студенти працювали з документацією: вели журнал обліку проведених уроків, щоденник психолого-педагогічних спостережень за учнями класу, складали календарні плани з навчальних предметів початкової школи, конспекти уроків, писали звіт за результатами педагогічної діяльності. До завдань цієї практики також входило знайомство зі змістом роботи кабінетів у початковій школі, їх оснащенням тощо.

У процесі навчально-виробничої практики студенти знайомилися з методикою організації виховної діяльності молодших школярів, допомагали вчителю розробляти дидактичні матеріали для різних уроків, узагальнювали досвід роботи кращих педагогів.

Разом з цим в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти в організації *навчально-виробничої педагогічної практики* за різними варіантами її впровадження існували певні відмінності. Вони полягали в тому, що на IV курсі (VII семестр) у випадку, якщо підготовка здійснювалася на двох освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр-спеціаліст" (*варіант А*), передбачався тільки розвиток у студентів-практикантів умінь самостійно планувати, проводити та аналізувати різні уроки в початковій школі. Водночас у процесі навчально-виробничої педагогічної практики на III курсі (V семестр), де підготовка майбутніх учителів реалізувалася тільки на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр", тобто за *варіантом Б*, відбувалося безпосереднє формування технологічно проєктувальних умінь.

Мета практичної діяльності на останній, виробничо-стажистській, педагогічній практиці як на V курсі в IX семестрі на освітньо-кваліфікаційному рівні "спеціаліст", так і на IV курсі в VII семестрі на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" спрямовувалася на оволодіння вміннями моделювати, проводити та аналізувати уроки в початковій школі за різними загальнонавчальними технологіями, а також організацію дослідницько-творчої педагогічної діяльності, тобто не мала істотних відмінностей.

Порівняльний аналіз різних видів неперервної технологічно орієнтованої педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти за двома варіантами експериментального навчання (*варіант А* і *варіант Б*) дозволяє стверджувати, що за *варіантом Б*, де підготовка

здійснювалася тільки на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр", на розвиток технологічно-проектувальних умінь відводилося більше часу (III курс, V семестр та IV курс, VII семестр), ніж за варіантом А (тільки V курс, IX семестр). Пояснюється це особливостями навчання на базовому етапі. Тому продуктивнішою виявилася підготовка майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій за варіантом Б, оскільки формувати технологічно-проектувальні уміння варто розпочинати вже під час навчально-виробничої практики, а вдосконалювати на виробничо-стажистській практиці. За варіантом А на вдосконалення технологічно-проектувальних умінь відводилася лише виробничо-стажистська педагогічна практика, тому що під час опрацювання дидактико-методичних навчальних курсів на базовому етапі експериментального навчання цьому процесу не приділялася належна увага. Така робота розпочиналася тільки на освітньо-кваліфікаційному рівні "спеціаліст" під час вивчення технологічних навчальних дисциплін, що свідчить про локальний підхід до формування технологічно-проектувальних умінь.

Специфіка технологічно орієнтованої педагогічної практики полягала в тому, що студенти вчилися самостійно виокремлювати професійні завдання щодо застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі й сприймати їх як проблемну ситуацію, аналізувати конкретні психолого-педагогічні умови їх виникнення та знаходити шляхи розв'язання.

Проілюструємо наведені твердження відповідними прикладами з організації виробничо-стажистської педагогічної практики для студентів IV курсу на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр".

Наведемо зміст навчально-професійних завдань, які студенти мали право обирати перед початком виробничо-стажистської педагогічної практики (див. табл. 4.8), оскільки на цьому етапі практично завершується процес формування технологічно-проектувальних умінь майбутніх фахівців.

Таблиця 4.8

Навчально-професійні завдання для студентів IV курсу на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" під час виробничо-стажистської технологічно орієнтованої педагогічної практики

Рівні складності	Засвоєння знань про суть загальнонавчальних технологій та особливості їх використання в початковій школі	Реалізація технологічного підходу	Формування рефлексивних здібностей майбутніх фахівців	Формування досвіду творчої діяльності
1	2	3	4	5
I вар. "А"	Охарактеризувати загальнонавчальні технології, які найчастіше використовуються в початковій школі.	За допомогою вчителя та викладача-методиста складіть власний конспект уроку на основі використання загальнонавчальних технологій та проведіть його	Проаналізуйте проведений вами урок з використанням загальнонавчальних технологій у присутності вчителя.	Підготуйте узагальнення досвіду на тему "Особливості роботи вчителя початкової школи щодо впровадження загальнонавчальних технологій".

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

1	2	3	4	5
II вар. "В"	Письмово відповісти на питання: "Чи потрібно використовувати загальнонавчальні і технології в сучасній початковій школі? "	Змодельуйте й проведіть 2-3 уроки в початковій школі на основі використання загальнонавчальних технологій.	Проаналізуйте 2-3 уроки, які проводились на основі використання загальнонавчальних технологій у присутності викладача-методиста.	Напишіть тези щодо проблеми Вашого наукового дослідження до збірника студентських наукових праць. Підготуйтеся до виступу на студентській науковій конференції.
III вар. "С"	Написати твір-мініатюру на тему "Впровадження загальнонавчальних технологій у практику початкової освіти"	Змодельуйте та проведіть серію уроків з певної теми на основі використання різних загальнонавчальних технологій	Проаналізуйте серію проведених вами уроків у початковій школі на основі використання загальнонавчальних технологій. На один з уроків запросіть викладача-методиста й колег-практикантів та проаналізуйте цей урок у їх присутності	Напишіть статтю в збірник студентських праць (передбачається як варіант у співавторстві з викладачем або вчителем початкової школи) на основі власного досвіду впровадження загальнонавчальних технологій у початковій школі

Аналіз запропонованих вище завдань свідчить, що вони подані у вигляді технологічно-проектувальних, однак досвід переконує, що під час педагогічної практики (виробничо-стажистської) вони носили дещо інший характер, ніж на попередніх етапах експериментального навчання, оскільки майбутні фахівці мали можливість навчитися самостійно "бачити" проблеми в реальному навчальному процесі початкової школи та знаходити шляхи їх розв'язання під час безпосереднього проведення уроків. Запропоновані нами завдання дослідницького характеру формують технологічно-проектувальні уміння в нестандартних умовах та сприяють накопиченню творчого досвіду організації технологічного навчання в початковій школі.

З метою реалізації вимог технологічно орієнтованої педагогічної практики викладачі дидактико-методичних дисциплін педагогічних ВНЗ, відповідальні за практику, по-перше, визначали школи та кращих учителів, де студенти зможуть спостерігати за процесом безпосереднього впровадження загальнонавчальних технологій у початковій школі, по-друге, орієнтували вчителів на подібний характер діяльності, по-третє, виступали ініціаторами налагодження зв'язків викладач ВНЗ – учитель – студент. У зв'язку з цим залучали студентів до роботи різного рівня методичних об'єднань, відбувалась організація з учителями й студентами спільних заходів, зокрема, проведення круглих столів, конференцій, майстер-класів тощо. Викладачі дидактико-методичних дисциплін приймали

активну участь у роботі курсів підвищення кваліфікації для вчителів початкових класів. Їх основною метою діяльності було розкрити сучасні підходи до моделювання та проведення уроків на основі застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі.

Формування технологічно-проектувальних умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі самостійної та науково-дослідної роботи

Особливої уваги під час експериментального навчання надавалось організації *самостійної роботи студентів* в контексті завдань дослідження, оскільки однією з найбільш характерних рис нової кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) є перенесення центру навчання під час підготовки майбутнього вчителя початкової школи з аудиторних форм на позааудиторні (самостійні). Запровадження кредитно-модульної системи навчання сприяє формуванню ключової компетенції – умінню вчитися, оскільки об'єктивно піднімає статус студента як суб'єкта освітньої діяльності, підвищує його відповідальність за результати навчання, самоорганізацію власної освіти. Ця система навчання вже на етапі нинішнього впровадження свідчить, що вона сприяє втіленню в життя найважливішої мети – оволодіння вмінням учитися впродовж усього життя [187, с. 6]. Уміння вчитися як ключову компетенцію розглядає О.Я. Савченко та характеризує як "...бажання вчитися, потребу до самопізнання, самореалізації своїх можливостей і до оволодіння широким діапазоном усіх складових, які роблять навчальну діяльність повноцінною" [349, с. 6]. У сучасній педагогічній освіті значно змінилася навчальна ситуація (концептуальні основи, реальні умови, самі суб'єкти процесу), яка пов'язується з переходом на багаторівневу підготовку спеціалістів, тому, як справедливо зазначає М.М. Солдатенко, необхідно враховувати особливості самостійної пізнавальної діяльності на різних рівнях її впровадження та визначати шляхи підвищення ефективності [384, с. 56].

Самостійна діяльність, наближена до наукового осмислення, повинна бути індивідуалізованою з урахуванням рівня творчих можливостей студента, його навчальних здобутків, інтересів, пізнавальної активності [68, с. 243–244]. Ефективність самостійної навчальної роботи студентів, як вважає І.Я. Шимко, значною мірою залежить від виконання певних дидактичних умов, до яких дослідниця відносить керівництво самостійною роботою; урахування індивідуальних особливостей студентів під час організації змісту навчальної роботи; використання завдань проблемного характеру [434]. Результатом формального навчання, тобто змістовно й організаційно структурованого, є здобуття майбутніми вчителями знань, умінь і навичок, які будуть корисними в ситуаціях спонтанного та неформального навчання. Їх формування забезпечується видами самостійної роботи та результатами [17].

Розглядаючи педагогічні умови запровадження КМСОНП, І.В. Мороз висуває такі вимоги до керівництва самостійною роботою з навчального предмета: психологічна готовність студента, обґрунтованість необхідності завдань для стимулювання позитивних мотивів діяльності майбутніх фахівців, відкритість та загальна оглядовість завдань адекватності оцінювання, індивідуалізація й нормування завдань, стандартизація та комплексність, наявність постійного зворотнього зв'язку зі студентами, інформаційність та технологічність [254, с. 37–38].

Особливу увагу привертає праця І.В. Соколової, у якій автор розкриває положення щодо визнання самостійної навчально-дослідної роботи студентів як складової професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога. Її організація розглядається дослідницею як сукупність цілеспрямованих процесуальних дій суб'єктів (тьюторів, викладачів, студентів тощо) у навчальний та позанавчальний час, які згідно з технологіями забезпечують реалізацію особистісно орієнтованої моделі взаємодії з метою формування в майбутнього вчителя необхідних компетенцій [383, с. 259].

У процесі нашого дослідження *самостійна робота* використовувалась як організаційна форма навчання під час підготовки студентів до семінарсько-практичних та лабораторних занять, контрольних робіт, тестування тощо, тобто як різновид позааудиторної навчальної роботи, що сприяє формуванню загальнопедагогічних знань, дидактико-методичних знань та вмінь, а також розвитку професійного інтересу та прагненню до організації технологічного навчання в початковій школі. Якщо передбачалось виконання навчально-пошукових завдань, що є моделлю реальної або навчальної (професійно-педагогічної) ситуації, яку майбутній фахівець має розв'язувати самостійно, то тоді вона відігравала роль обов'язкового методу підготовки, що сприяла формуванню технологічно-проектувальних умінь.

Розкриємо більш детально технологію організації самостійної роботи з використанням навчально-пошукових завдань (НПЗ), які значно впливають на розвиток технологічно-проектувальних умінь майбутніх учителів початкової школи.

За результатами опрацювання наукових джерел [68], [87] щодо особливостей організації самостійної роботи в умовах упровадження кредитно-модульної системи навчання ми визначаємо НПЗ як таке, що має процесуальний, навчально-дослідницький чи технологічно-проектувальний характер і виконується студентом на основі самостійного вивчення предметного або змістового модуля в позаурочний час. НПЗ є завершеною теоретичною або практичною роботою, може охоплювати один, декілька змістових модулів (тем) або зміст навчального курсу в цілому. НПЗ – це окремий обов'язковий змістовий модуль, який виконується самостійно й оцінюється як частка навчального курсу в загальній одиниці за курс. Питома вага його може становити 25 –40 % від загального навчального навантаження студентів. Зміст, структура, порядок подання до захисту НДЗ, критерії оцінювання розробляються викладачем і доводяться до відома студентів до початку його виконання.

Процес виконання подібних завдань розглядається нами як сукупність етапів та послідовність дій викладача й студента, які в процесі експериментального навчання впроваджувалися за технологічною схемою, яку рекомендує І.В. Соколова: опис педагогічної ситуації, що відображає професійну спрямованість; осмислення ситуації; конкретизація завдань; визначення програми дій та їх алгоритмізація; пошук інформації, її інтерпретація; вибір технологій; обробка матеріалів; проектування форми звітності; презентація результатів [383, с. 266].

Виконання НПЗ під час експериментального навчання передбачалося за двома варіантами підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій. Типи навчально-пошукових завдань

(загальнопедагогічні, дидактико-методичні, технологічно-проектувальні) визначалися залежно від особливостей навчальних дисциплін, що впроваджувалися як за *варіантом А*, так і за *варіантом Б* відповідно до змістових модулів курсів.

Як приклад, наведемо зразки навчально-пошукових завдань, які безпосередньо реалізовувалися в ході опрацювання інтегрованого курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" (варіант Б).

Модуль 1. Загальні питання методики

Варіанти самостійних навчально-дослідних завдань (за вибором студентів)

1. Ознайомтесь з особливостями календарно-тематичного планування з математики за підручниками М.В.Богдановича та Л.П.Кочиної, Н.П.Листопад на основі огляду журналів "Початкова школа" за три останні роки, де подані варіанти планів для чотирирічної початкової школи. Складіть свій варіант такого плану для 1-го, 2-го, 3-го або 4-го класів (на вибір).

2. Ознайомтесь із різними програмами інтегрованих курсів для учнів початкової школи на основі огляду журналів "Початкова школа", "Начальна школа" та зробіть порівняльний аналіз хоча б двох таких курсів.

3. Підготуйте до захисту сценарій позакласного заходу з математики для учнів початкової школи. Форму проведення та клас визначте самостійно.

4. Здійсніть пошук дидактико-методичної літератури, у якій висвітлюються особливості використання інтерактивних методів навчання на уроках математики. Знайдені матеріали додайте до свого портфоліо та обговоріть з однокурсниками доцільність їх упровадження. Підготуйтеся до дискусії в стилі телевізійного ток-шоу на тему "Упровадження інтерактивних методів навчання в умовах засвоєння учнями змісту різних освітніх галузей. За і проти" (Дискусія проводиться під час педагогічної практики з запрошенням учителів-практиків).

5. Підготуйте в комп'ютерному варіанті презентацію можливих зразків наочності, які доцільно використовувати на уроках математики в початковій школі (наприклад, у першому класі), поповнюючи свої напрацювання з курсу "Інформатика".

Модуль 3. Методика навчання арифметичних дій та формування обчислювальних умінь і навичок

Варіанти самостійних завдань

1. Підготуйте диференційовані завдання в системі уроків з тем "Табличне додавання та віднімання в межах 10", "Табличне додавання та віднімання з переходом через десяток", "Додавання та віднімання двоцифрових чисел", "Табличне множення та ділення", "Множення та ділення багатоцифрових чисел" (кожен студент обирає одну тему на вибір).

2. Ознайомтесь із досвідом використання ігрових технологій під час опрацювання арифметичних дій у курсі початкової школи вчителем-практиком. За результатами такої роботи підготуйте письмове узагальнення педагогічного досвіду.

3. Підготуйте різнорівневу контрольну роботу з теми "Табличне додавання та віднімання в межах 20", запропонуйте критерії її оцінювання, розробіть сценарій, за яким пропонується здійснити її аналіз.

4. Складіть завдання для тематичного й підсумкового тестового контролю з метою перевірки теоретичних та практичних знань учнів 4-го класу з теми "Додавання та віднімання багатоцифрових чисел" (можливим є варіант розробки завдань для моніторингового дослідження). Підготуйтеся до презентації такої роботи, спілануйте питання для своїх колег-студентів та викладача.

5. Проаналізуйте кілька уроків (тема "Додавання та віднімання в межах 100") за підручниками з математики М.В. Богдановича та Л.П. Кочиної, Н.П. Листопад. Визначте, як завдання підручників сприяють формуванню загальнонавчальних умінь та навичок. Доберіть до аналізованої теми з інших методичних посібників завдання, що допоможуть учнями оволодіти загальнонавчальними вміннями й навичками.

Ефективною технологією організації навчально-дослідної самостійної роботи в процесі експериментального навчання є залучення студентів до виконання проектів з метою формування технологічно-проектувальних умінь майбутніх учителів початкової школи на творчому рівні. У вітчизняній педагогіці проблема проектного методу навчання актуалізується в зв'язку з посиленням вимог до підготовки майбутніх фахівців упроваджувати компетентнісний підхід. Дидактична цінність методу проектів полягає у використанні самостійної діяльності студентів як основного засобу їхнього професійного розвитку.

Дослідники (Е.Ф. Зеєр, О.М. Павлова, Е.Е. Симанюк та ін.) розглядають метод проектів як систему навчання, що дозволяє здобувати знання, уміння й навички, а також як компетентності, компетенції та метапрофесійні якості в процесі конструювання, планування й виконання поступово ускладнених практичних завдань-проектів [126, с. 87]. Метод проектів – це гнучка модель організації навчального процесу, орієнтована на самореалізацію особистості учня шляхом розвитку його інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей, яким властива суб'єктивна або об'єктивна новизна та практична значущість [126, с. 89].

Упровадження методу проектів на всіх етапах експериментального навчання передбачало:

- актуалізацію міжпредметних зв'язків у процесі підготовки студентів;
- більш повну реалізацію взаємозв'язку теорії й практики в педагогічному процесі;
- підвищення рівня засвоєння знань та вмінь, активності майбутніх фахівців як суб'єктів навчального процесу, посилення ролі самоосвіти, саморозвитку;
- цілеспрямоване формування в студентів технологічної компетентності.

Характерними рисами методу проектів у процесі експериментального навчання є *інтегрованість, проблемність і контекстність*. Основною умовою успішності методу проектів була організація діяльності студентів, за якою забезпечувалася їхня максимальна самостійність, розвиток пізнавальних інтересів. Реалізуючи цей метод, педагог виступав у ролі консультанта-помічника, при цьому, звичайно, керував діяльністю учнів, але робив це ненав'язливо.

Основу побудови цієї технології становлять комплексні проектувальні завдання, розроблені з урахуванням міжпредметних зв'язків, що передбачають створення певного предмета професійної діяльності. Студенти, як правило, виконували таке завдання самостійно, використовуючи спеціальну педагогічну й

методичну літературу, консультуючись з викладачами. Завершувало роботу над проектом обговорення труднощів і перспектив подальшої діяльності.

У дослідженні використовувалися декілька форм організації методу проектів залежно від того, скільки студентів брало участь у розробці конкретного проекту (індивідуальний або груповий проект), скільки дисциплін він охоплював (одну або декілька), яку специфіку мало основне завдання проекту й наскільки воно характеризувалося рівнем практичного втілення: або проект створювався тільки на папері, або процес створення переходив у матеріальну площину.

Назвемо деякі процедури організації міжпредметних групових дослідницько-творчих проектів, оскільки такі форми його організації найбільш вдало імітують реальну професійну діяльність сучасних учителів початкової школи. Як правило, і проекти довготривалого характеру починали впроваджуватися на підготовчому етапі, наприклад, у процесі опанування курсу "Дидактика", а завершувалися на навчально-професійному етапі презентацією та захистом.

Робота над виконанням проектів розпочиналася знайомством зі змістом і обсягом проекту, вимогами до його оформлення, у процесі якого акцентувалася увага на елементах творчості (досягнення новизни, генерування можливих варіантів виконання, формування банку ідей), повідомлялися критерії оцінювання виконаних робіт. Далі викладач подавав коментування результатів, очікуваних проектних рішень (зміна форми, розмірів, кольору, вибір інформаційного матеріалу, консультування з учителями-практиками тощо).

Ознайомлення з процедурою виконання проекту передбачало визначення етапів проектування; інформаційного забезпечення процесу проектування (навчальна й спеціальна література, комп'ютерна підтримка та ін.); розподіл ролей між учасниками. При цьому особливу увагу звертали на критерії оцінювання, які повідомлялися ще на початку виконання роботи.

У процесі експериментального дослідження ми пропонували студентам такі теми міждисциплінарних групових дослідницько-творчих проектів.

1. Підготуйте репортаж з фото- і відеофрагментами щодо впровадження загальнонавчальних технологій у початковій школі.

2. Підготуйте WEB-сторінку до INTERNET на тему "Загальнонавчальні технології у змісті початкової математичної освіти".

3. Підготуйте мультимедійну презентацію на одну з тем "Проектні технології в початковій школі", "Альтернативні програми та підручники для учнів початкової школи першого ступеня", "Сучасний урок математики в початковій школі", "Сучасний урок української мови в початковій школі" (за вибором студентів).

4. Зробіть огляд науково-методичної літератури з проблеми використання загальнонавчальних технологій на різних уроках у початковій школі та підготуйте виставку-презентацію з запрошенням на неї учителів-практиків тощо.

Особливості індивідуальної проектної діяльності студентів розкриємо більш детально на прикладі *створення навчально-методичних матеріалів портфоліо*, які в процесі експериментального навчання розглядалися нами як важлива умова професійного самовдосконалення, що допомагало майбутньому фахівцю не тільки систематизувати педагогічний досвід, накопичені знання, але й об'єктивно оцінити власний професійний рівень підготовки. Водночас портфоліо є

своєрідним методичним довідником, який складається з описів методів роботи, аналізу їхньої ефективності, найбільш вдалих методичних розробок, прикладів творчих робіт тощо. Він може містити й документи, що фіксують професійний розвиток (дипломи, грамоти, подяки, характеристики та ін.), наукові роботи, статті відомих науковців, які розкривають і висвітлюють особливості тієї проблеми, над якою працює власник портфоліо; навчальні та виховні плани, навчальні програми, результати спостережень, конспекти занять, виховних заходів, їх аналіз тощо. Таким чином, професійний портфоліо – це зручна форма впорядкування матеріалу, накопиченого студентом упродовж навчання в університеті, яка сприяє якісній організації педагогічних практик, полегшує становлення молодого вчителя.

Перш ніж розпочати збирання портфоліо, а пізніше й використання його, ми залучили студентів до визначення мети цієї роботи в контексті професійного самовизначення та самовдосконалення майбутнього фахівця.

Складання професійного портфоліо, як показує наш досвід, доцільно розпочати на підготовчому етапі безпосередньо в процесі опрацювання курсу "Вступ до спеціальності". Портфоліо – це "методична скарбничка", що відображає погляди майбутнього вчителя на свою професію. У цьому випадку розділи в портфоліо визначаються самим студентом. Проте існують і загальні рекомендації, які допомагають його упорядкуванню й більш ефективному використанню. Так, А.П.Чернявська пропонує різні підходи до впорядкування матеріалів портфоліо: "за напрямками педагогічної діяльності, за інтересами, за обраною провідною проблемою, довільне накопичення, за роками роботи" [425, с. 106–107]. При цьому викладач допомагає майбутнім учителям зорієнтуватися у виборі ідеї. Серед основних тем створення професійного портфоліо в процесі експериментального навчання студентам пропонувались такі, як "Сучасна початкова школа та перспективи подальшого її розвитку", "Розвиток особистості молодшого школяра засобами навчальної діяльності", "Шляхи гуманізації змісту початкового навчання", "Сучасний урок математики", "Сучасний урок української мови" "Загальнонавчальні технології у змісті початкової освіти" тощо.

На етапі застосування загальнонавчальних технологій викладачі дидактико-методичних дисциплін продовжували керувати процесом створення портфоліо. З цією метою здійснювалося залучення студентів до проектування, обговорення та захисту змісту дидактико-методичної складової.

Наведемо приклади завдань, які виконували студенти під час презентації професійних портфоліо за різними варіантами експериментального навчання, а саме на освітньо-кваліфікаційних рівнях "спеціаліст" або "бакалавр".

1. Презентуйте розділ Вашого портфоліо, матеріали якого розкривають особливості впровадження загальнонавчальних технологій у процесі навчання математики.

2. Проаналізуйте, чи достатньо зібрано теоретичного й практичного матеріалу з цієї проблеми.

3. Які складності Ви відчували, створюючи професійний портфоліо?

4. Яким науково-методичним матеріалом Ви хотіли б поповнити розділи портфоліо?

5. Чи маєте Ви матеріал, який знайшли в мережі Інтернет? Якщо це можливо, надішліть його на електронну адресу кафедри початкової освіти нашого університету.

6. Щоб Ви хотіли порадити колегам? Яким матеріалом поділитися? Чому? Обґрунтуйте свої пропозиції.

Розв'язуючи навчально-пошукові завдання під час презентації та захисту навчально-методичних матеріалів портфоліо, студенти намагались аналізувати свою роботу, відстоювати власну позицію, що сприяло розвитку їхніх рефлексивних здібностей.

Аналізуючи цей аспект експериментального навчання, ми дійшли висновку, що діяльність студентів зі створення загалом портфоліо або окремих його складових сприяє усвідомленню ними ролі, мети та значущості впровадження загальнонавчальних технологій, заохочує до самостійного оволодіння знаннями про суть та особливості їх застосування в початковій школі, що є надійною основою професійної підготовки майбутніх фахівців і виступає ресурсним забезпеченням становлення самостійної вчительської діяльності.

Особливого значення в процесі експериментального навчання набула організація *науково-дослідної роботи студентів*, яка передбачала написання курсових (дипломних) робіт з педагогіки та предметних методик початкової школи, опублікування тез і статей, студентських наукових робіт, участь у наукових гуртках, товариствах тощо. Цей аспект професійної підготовки суттєво поглибив знання студентів про суть загальнонавчальних технологій та особливості їх використання в початковій школі, навчив самостійно працювати, сприяв розвитку наукового світогляду, формуванню власної методологічної культури, самостійності наукового пошуку в галузі початкової освіти, що найбільшою мірою впливає на формування технологічно-проектувальних умінь у нестандартних умовах.

Ураховуючи мету роботи, ми спрямовували свій пошук на проблему організації наукових досліджень щодо особливостей упровадження загальнонавчальних технологій у початковій школі, які суттєво розширювали технологічну компетентність майбутніх фахівців, розкривали сутність і зміст професійної діяльності.

Курсова та дипломна роботи як форми науково-дослідної діяльності студентів упроваджувалися на навчально-професійному етапі, але пропедевтична робота до їх написання розпочиналася, як правило, на підготовчому або базовому етапах (визначаються теми, опрацьовується література, планується хід організації експерименту, проводяться консультації). Написання робіт такого характеру дозволило застосовувати набуті знання для вирішення завдань, пов'язаних з майбутньою сферою професійної діяльності.

Проблематику курсових і дипломних робіт ми пов'язували з вивченням їх впливу на підготовку майбутніх фахівців до організації технологічного навчання в початковій школі. Оскільки курсові роботи виконувалися з різних предметних методик початкового навчання, то викладачі дидактико-методичних дисциплін формували їх з урахуванням специфіки вивчення кожної із освітніх галузей Державного стандарту загальної початкової освіти.

Як приклад, назвемо теми досліджень, зокрема інтегрованих дипломних робіт, які пропонувалися нами в процесі експериментального навчання за різними варіантами підготовки майбутніх фахівців, (за варіант А на освітньо-кваліфікаційному рівні "спеціаліст" та за варіант Б на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр").

1. Основні тенденції розвитку сучасного етапу чотирирічної початкової освіти.

2. Технологічність методики початкового навчання як чинник її модернізації.

3. Технологічний підхід як стратегічний напрям розвитку початкової освіти.

4. Технологічний підхід у методиці як умова забезпечення державних вимог до навчальних досягнень учнів початкової школи.

5. Особливості реалізації інваріантної та варіативної складових змісту початкової освіти.

6. Аналіз програми для початкової школи щодо реалізації компетентісно орієнтованого підходу.

7. Особливості реалізації компетентісно орієнтованого підходу в навчальному процесі початкової школи.

8. Варіативність сучасних концепцій навчання молодших школярів.

9. Технологія організації навчального співробітництва в системі уроків (за освітніми галузями Державного стандарту загальної початкової освіти).

10. Технологія формування загальнонавчальних умінь та навичок молодших школярів на міжпредметній основі.

11. Технологія організації диференційованого навчання в системі уроків (за освітніми галузями Державного стандарту загальної початкової освіти).

12. Технологічні особливості сучасних підручників для учнів початкової школи.

13. Особливості диференціювання домашньої навчальної роботи тощо.

Під час написання курсових і дипломних робіт викладачі здійснювали консультування студентів, звертаючи особливу увагу на вимоги до аналізу літератури, опису практичного матеріалу, який необхідно використати залежно від теми дослідження; до методики проведення педагогічного експерименту; його оформлення. Студенти постійно залучалися до роботи в мережі Інтернет-ресурсів, що значно розширювало джерельну базу як вітчизняної дидактичної і методичної літератури, так і зарубіжної. Крім того, майбутні фахівці були зорієнтовані на систематичне ознайомлення з періодичною педагогічною пресою, особливо тією, яка пропонується для вчителів початкових класів, а саме: журналами "Початкова школа", "Начальная школа", газетами "Початкове навчання", "Початкова освіта" "Розкажи онуку" тощо. Це допомагало їм збагатити свої знання, сприяло професійному становленню.

Отже, самостійна науково-дослідна робота в процесі експериментального навчання організовувалася за принципом наступності, а тому така діяльність впливала на цілеспрямований розвиток усіх компонентів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Залучення їх до наукового пошуку в галузі шкільної початкової освіти дозволяло упевнитися, що розвинені технологічно-проектувальні вміння вчителя є необхідною умовою постійного вдосконалення професійної діяльності та сприяють досягненню учнями обов'язкових навчальних результатів, визначених Державним стандартом загальної початкової освіти.

Підсумовуючи викладене, підкреслимо, що основною функцією навчально-професійного етапу було формування технологічно-проектувального та результативно-оцінного компонентів, яке здійснювалось у процесі педагогічної практики, організації самостійної роботи та науково-дослідної діяльності

майбутніх учителів. Специфіка цього етапу полягала в тому, що тут студенти вчилися самостійно виокремлювати професійні задачі й аналізувати проблемні ситуації, конкретні психолого-педагогічні умови їх виникнення та знаходити шляхи розв'язання. Це сприяло розвитку технологічно-проектувальних умінь, механізмом реалізації яких виступала здатність майбутніх фахівців моделювати та проводити уроки на основі застосування загальнонавчальних технологій та здійснювати рефлексію педагогічної діяльності.

Досвід дослідження свідчить, що на навчально-професійному етапі були найбільші можливості відстежити розвиток кожного з компонентів підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій, які починали активно взаємодіяти в реальному навчальному процесі початкової школи під час педагогічної практики, а також самостійної та науково-дослідної діяльності студентів, що активно впливало на розвиток їхньої технологічної компетентності.

Висновки до четвертого розділу

У розділі подається детальне проектування змісту технологічної складової професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та поетапна організація процесу його засвоєння в умовах варіативності експериментального навчання.

Визначено, що проектування змісту технологічної складової професійної підготовки спрямовувалося на практико-орієнтований характер навчання майбутніх фахівців та передбачало:

- засвоєння знань про суть загальнонавчальних технологій, усвідомлення їх спільних і відмінних особливостей;
- оволодіння загальним алгоритмом застосування загальнонавчальних технологій з урахуванням специфіки кожної;
- формування вмінь моделювати та проводити уроки в початковій школі із застосуванням загальнонавчальних технологій;
- організацію технологічно орієнтованої педагогічної практики;
- збагачення змісту самостійної роботи студентів завданнями, які сприяють формуванню технологічно-проектувальних умінь;
- науково-дослідну діяльність, що пов'язувалася з технологізацією навчального процесу в початковій школі;
- удосконалення професійної діяльності на основі здатності здійснювати педагогічну рефлексію.

У розділі обґрунтовано, що інваріантна дидактико-методична складова професійної підготовки майбутніх учителів охоплює засвоєння знань про суть загальнонавчальних технологій, а саме: технологію організації навчальної взаємодії вчителя та учнів, технологію формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів, технологію організації диференційованого навчання, технологію організації навчальної проектної діяльності, ігрову навчальну технологію, технологію організації поетапного засвоєння навчального матеріалу.

Об'єднуючою суттєвою характеристикою зазначених вище загальнонавчальних технологій є їх спрямованість на формування повноцінної навчальної діяльності молодших школярів, міжпредметна процесуальна основа,

яка створює можливості їх використання під час опрацювання різних освітніх галузей Державного стандарту початкової загальної освіти.

У розділі доведено, що варіанти впровадження експериментального навчання в діючу систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи визначалися з урахуванням ступеневого характеру педагогічної освіти та залежно від навчально-змістового ресурсу кожного з етапів.

Під час формувального експерименту різні варіанти експериментального навчання мали однакові завдання й охоплювали всі етапи підготовки (підготовчий, базовий, навчально-професійний).

На *підготовчому етапі* відбувалося формування професійного інтересу та прагнення застосовувати загальнонавчальні технології, крім того, передбачалося засвоєння студентами загальнопедагогічних знань, які є теоретичною основою їхньої технологічної підготовки.

У процесі експериментального навчання *на базовому етапі* діяльність майбутніх фахівців спрямовувалась на засвоєння знань про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння загальним алгоритмами їх застосування з урахуванням специфічних особливостей кожної з них.

На цьому етапі дослідження активно впроваджувалися навчально-професійні та проблемно-пошукові завдання, що дозволяло здійснити перехід від квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка спеціально створювалася викладачем у процесі професійної підготовки в педагогічному ВНЗ, до реального моделювання та проведення уроків на основі застосування загальнонавчальних технологій під час педагогічної практики.

Змістова основа спеціально змодельованих навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань вибудовувалася, з одного боку, відповідно до накопичення студентами індивідуального досвіду застосування загальнонавчальних технологій, а з іншого, підпорядковувалася змісту тієї дисципліни, у межах якої формувалися знання та вміння.

Навчально-професійний етап експериментального дослідження передбачав апробацію та застосування загальнонавчальних технологій у процесі педагогічної практики, організації самостійної та науково-дослідної діяльності студентів. Упровадження зазначених структурних компонентів системи професійної підготовки спрямовувались у дослідженні на усвідомлення ролі технологізації процесу навчання в початковій школі; поглиблення та закріплення теоретичної підготовки й водночас формування в майбутніх фахівців технологічно-проектувальних умінь.

У межах експерименту існувала гнучкість переходу від одного етапу до іншого або їх перетин, що обумовлювало тісний взаємозв'язок і сприяло цілісності системи технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Встановлено, що експериментальне навчання за варіантом Б відрізнялося від навчання за варіантом А упровадженням інтегрованих навчальних курсів. Тому за рахунок створення додаткового резерву часу створювалося розвивально-інтеграційне освітнє середовище, яке помітно розширювало можливості навчальних предметів. У результаті такої підготовки прискорювався процес оволодіння технологічно-проектувальними вміннями, які становили готовність майбутніх фахівців до застосування загальнонавчальних технологій, де основним критерієм виступала технологічна компетентність.

Водночас послідовне накопичення майбутніми вчителями початкової школи досвіду застосування загальнонавчальних технологій у межах предметоцентрованого навчання, яке відбувалося за варіантом А, також спрямовувалося на формування технологічної компетентності. Однак вивчення спочатку предметних методик початкового навчання, а потім технологічних навчальних курсів не передбачало створення інтеграційного освітнього середовища, тому за цим варіантом експериментального навчання не було досягнуто такого рівня результатів, які характерні для варіанту Б.

Зроблено висновок, що міжпредметна інтеграція дидактичних і методичних знань і умінь, де інваріантною частиною є засвоєння знань про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння особливостями їх застосування з урахуванням специфіки кожної забезпечує технологізацію змісту й процесу навчання майбутніх учителів початкової школи та суттєво впливає на рівень сформованості їхньої технологічної компетентності.

5.1. Методика організації моніторингу процесу технологічної підготовки

Ідея оцінювання результатів освітньої діяльності нараховує понад сто років. Офіційно на національному та регіональному рівнях моніторинг як метод дослідження систем та освітнього процесу для поліпшення його якості бере свій початок з 30-х років XX ст. [110].

Становлення системи моніторингу освіти на національному рівні починається з 1997 р. створенням Центру моніторингу освіти при Інституті змісту і методів навчання Міністерства освіти і науки України. У 2005 р. відкрито український центр оцінювання якості освіти з регіональними підрозділами, метою якого є проведення моніторингу якості навчальних досягнень у початкових (4-х) та 8-х класах за технологією TIMSS. Оскільки для України моніторинг в освіті є новим явищем, то звернемося до його визначення.

Моніторинг (лат. monitor – той, що нагадує, наглядає, застерігає) – це спеціальна система 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 [253].

Проблема моніторингу якості освіти багатоаспектна, вона вивчається вітчизняними та зарубіжними вченими в різних напрямках. Так, методологію педагогічних вимірювань та науково-теоретичні основи організації моніторингу розробляли зарубіжні Т. Гусен, Б. Блум, Річард М. Вулф, Джон Ф. Ківз, Джеймс С. Коулман, Р. Тондайк, В.А. Кальней, О.М. Майоров, О.І. Пульбере, С.Є. Шишов, а також українські дослідники Г.В. Єльнікова, О.І. Локшина, Т.О. Лукіна, О.І. Ляшенко, О.В. Овчарук.

Праці Т.М. Мищенко, Л.М. Боголюбова, Є.І. Жильцової, Т.Є. Лискової, С.Н. Чистякової та ін. присвячуються моніторингу окремих предметів, створенню авторських діагностичних методик, а наукові розробки Н.М. Бібік, Т.М. Байбари, Н.Ф. Виноградової, Л.Є. Журової, Є.Я. Кочурової, М.І. Кузнецової пов'язані з характеристикою моніторингу в початковій школі.

Аналіз вищезазначених педагогічних досліджень свідчить, що моніторинг в освіті заснований на таких принципах: узгодженості нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення його складових; об'єктивності одержання інформації; комплексності дослідження різноманітних аспектів освітнього процесу; обробки та аналізу результатів; безперервності та тривалості спостережень за станом освіти.

Об'єктами моніторингу виступають: система освіти (загальна середня, вища професійна, національна, регіональна, муніципальна); ресурси (кадрові, матеріально-технічні); процеси (педагогічний процес в цілому та окремі його складові); діяльність (управлінська, трудова, навчальна) тощо.

Серед основних функцій моніторингу вчені називають такі: інформаційну, активізуючу, формувальну, корекційну, кваліметричну, діагностичну, аналітичну, моделюючу, прогностичну, управлінську тощо [110].

Зауважимо, що останнім часом у практиці поширилося вживання термінів "підготовленість", "рівень навчальних досягнень", "якість навчальних досягнень", що використовуються як синоніми. На нашу думку, це не коректно. У розмежуванні цих понять ми погоджуємося з думкою О.І. Пульбере, який стверджує, що якість навчальних досягнень слід розглядати як відповідність досягнутого, що вимірюється в формі тестового контролю. На сучасному етапі розвитку професійної освіти в тій чи іншій предметній галузі еталоном виступає Галузевий стандарт вищої освіти. Водночас підготовленість (латентний параметр) – це стан учня (в нашому випадку студента) на момент вимірювання його навчальних досягнень [326,с.13].

Ураховуючи висновки спеціальних досліджень, ми дійшли думки, що в межах дослідження доцільно провести *моніторинг процесу технологічної підготовки*, який полягає у комплексній організації та характеризується системністю, технологічністю та використанням спеціалізованого інструментарію з метою оцінювання ефективності функціонування системи підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі.

Системність моніторингових досліджень під час експериментальної роботи реалізовувалася через спільність теоретичних положень та поетапність управління. Саме спільність теоретичних засад зумовлює єдність мети моніторингу та використання широкого спектру наукових методів, які дають змогу всебічно оцінити досліджуваний об'єкт (процес технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи), з'ясувати інформаційні потреби та визначити адекватні методи та засоби збирання й оцінювання отриманих даних. Поетапність управління дозволяє змоделювати хід моніторингу, забезпечивши наступність між етапами.

У нашому дослідженні моніторинг мав такі різновиди:

- вхідний, на якому вивчався початковий рівень розвитку в студентів кожного з компонентів підготовки;
- поточний, що здійснювався з метою перевірки ефективності системи експериментального навчання на всіх її етапах;
- підсумковий, який проводився після формувального експерименту й передбачав з'ясування динаміки сформованості технологічної компетентності майбутніх фахівців.

Розкриємо методику проведення моніторингу. У межах нашого дослідження вона охоплювала:

- спостереження за змінами мотиваційно-ціннісного компонента системи підготовки майбутніх фахівців до застосування загальнонавчальних технологій, яке здійснювалося методами опитування, інтерв'ювання тощо;
- метод тестового контролю та аналізу письмових і усних відповідей на питання, що спеціально добирали з метою перевірки знань і вмінь, що забезпечують зміст підготовки майбутніх учителів до застосування навчальних технологій у початковій школі;
- експлікацію як розгортання змісту навчально-пізнавальної діяльності студентів, що дозволяє оперативно вносити корективи в процес технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи;

– самостійне моделювання, проведення й аналіз студентами уроків на основі застосування загальнонавчальних технологій, що було свідченням певного рівня розвитку технологічної компетентності.

Комплексний характер моніторингових досліджень у процесі експериментального навчання на противагу контролю спрямовувався на одні й ті самі об'єкти та періодично повторювався. Комплексність моніторингу зумовлювалася ще й тим, що майже всі об'єкти дослідження (мотиваційно-ціннісна складова, знання та вміння, що забезпечують загальнопедагогічний та процесуальний зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій, а також технологічно-проектувальні вміння) опосередковано чи безпосередньо, однак безперервно аналізувалися з точки зору впливу на рівень розвитку технологічної компетентності.

Під стандартизацією ми розуміємо встановлення й застосування певних вимог з метою впорядкування діяльності всіх суб'єктів моніторингу (замовників, оцінювачів, студентів), який проводився під час експериментального навчання. Об'єктами стандартизації ми вважаємо методики, які мають перспективу багаторазового застосування. Під час організації моніторингу розглядалися два напрямки визначення технологічності процедури його проведення. Перший полягав в створенні системи дослідження як технологічного неперервного процесу відстеження особливостей функціонування системи підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі з метою оперативного внесення відповідних коректив. Другий напрямок передбачав використання спеціалізованого інструментарію дослідження, що дозволяло вимірювати рівень розвитку технологічної компетентності майбутніх фахівців та істотно зменшувати трудомісткість процесуальних операцій.

Ураховуючи вищезазначене, ми розробили методику проведення моніторингу процесу технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи на різних етапах експериментального навчання, що відображено на таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

**Методика моніторингу процесу технологічної підготовки майбутніх учителів
початкової школи**

Напрями моніторингу	Критерії оцінювання	Діагностичний інструментарій	Форма проведення контролю
1	2	3	4
Сформованість мотиваційно-ціннісного компонента	Професійний інтерес до застосування загальнонавчальних технологій. Усвідомлення ролі технологізації процесу навчання в початковій школі.	Метод опитування, інтерв'ювання, навчальних дискусій, провокаційних висловлювань тощо.	Вхідний. Підсумковий.
Сформованість когнітивно-процесуального компонента	Загальнопедагогічні знання про загальнонавчальні технології.	Метод тестування.	Вхідний. Поточний. Підсумковий.

1	2	3	4
	Дидактико-методичні знання та вміння.	Метод тестування.	Вхідний. Поточний. Підсумковий.
	Знання про суть загальнонавчальних технологій, володіння загальним алгоритмом їх застосування.	Виконання навчально-професійних та навчально-пошукових завдань. Метод опитування, навчальних дискусій тощо.	Вхідний. Поточний. Підсумковий.
Сформованість технологічно - проектувального компонента	Знання й уміння щодо моделювання й проведення уроку за різними загальнонавчальними технологіями в початковій школі.	Виконання навчально-професійних та навчально-пошукових завдань. Метод інтерв'ювання тощо.	Вхідний Підсумковий
Сформованість результативно-оцінного компонента	Здатність здійснювати рефлексію педагогічної діяльності. Усвідомлення ролі професійного сомовдосконалення.	Виконання навчально-професійних та навчально-пошукових завдань. Метод опитування.	Вхідний. Підсумковий.

Аналіз таблиці свідчить, що методика моніторингу процесу технологічної підготовки безпосередньо реалізується в критеріях оцінювання, формі проведення, а також діагностичному інструментарії. Напрямки його впровадження надавали можливість у процесі експериментального навчання спостерігати за розвитком технологічної компетентності на основі аналізу її окремих компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, технологічно-проектного, результативно-оцінного). Крім того, під час моніторингу передбачалось використання спеціального діагностичного інструментарію (метод опитування, інтерв'ювання, навчальних дискусій, провокаційних висловлювань, тестування; розв'язання навчально-професійних та навчально-пошукових завдань; моделювання, проведення та аналіз уроку на основі застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі тощо). За допомогою розроблених критеріїв відбувалось оцінювання рівня сформованості технологічної компетентності, зміст яких відображено відповідно до кожного з її компонентів. Форма проведення включала вхідну, поточну й підсумкову організацію моніторингу.

Отже, організація проведення моніторингу, який безпосередньо спрямовувався на відстеження динаміки сформованості технологічної компетентності, надавала можливість оцінити ефективність функціонування системи підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі, яка мала варіативний характер впровадження.

5.2. Динаміка сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за різними варіантами експериментального навчання

Відповідно до гіпотези нашого дослідження оцінювання системи підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі відбувалося на основі з'ясування динаміки розвитку технологічної компетентності. Достатній рівень її сформованості в студентів є свідченням ефективності процесу технологічного навчання в педагогічному ВНЗ, оскільки високих показників розвитку можна досягти тільки під час самостійного професійного становлення.

З метою з'ясування рівнів сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів виникала необхідність визначення критеріїв її вимірювання.

Аналіз наукової та довідково-аналітичної літератури дозволяє розкрити суть поняття "критерії якості навчальної діяльності" як сукупності ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу та результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям [110, с.434].

У навчальній діяльності учня (студента) виокремлюють такі умовні напрями оцінювання її якості, що співвідносяться з певними факторами: *мотивація* (уміння пов'язувати навчальні дії з власними інтересами); *цілепокладання* (здатність визначати знання та вміння, необхідні для розв'язання проблеми); навчальні дії (рівень сформованості загальнонавчальних умінь, здатність виділяти нову інформацію, уміння використовувати нові знання за зразком, можливість їх творчого використання у нестандартних умовах тощо); *контроль, корекція та самоконтроль* (спроможність порівняння нових знань з еталоном, стандартом, уміння проводити поточне коригування відхилень, здатність самостійно спрямувати свої дії на результат шляхом залучення визначених резервів у навчальну діяльність); *оцінювання та самооцінювання* (здатність об'єктивно визначати наявний рівень навчальних досягнень, уміння здійснювати рефлексію своїх дій).

Критерії, як правило, визначаються на основі кваліметричного підходу, що полягає в кількісному вимірюванні якості роботи за допомогою умовних балів. Інструментарієм для здійснення вимірювання є спеціальні факторно-критеріальні моделі, що складаються з факторів, за які умовно приймаються напрями навчальної діяльності. Перелік складових кожного напрямку визначається як критерій ("мірило" вимог). Для кожного фактору й кожного критерію обчислюється значення його вагомості серед усіх інших. Отримані дані заноситься в таблицю, заключною графою якої є бальна оцінка навчальної діяльності учня (в нашому випадку, рівень розвитку технологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи) [110, с. 435].

Ураховуючи вищезазначене та на основі визначення поняття "технологічна компетентність", сутність якого обґрунтоване в дослідженні, основні критерії оцінювання рівня сформованості технологічної компетентності студентів визначалися відповідно до її компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, технологічно-проектувального та результативно-оцінного.

Мотиваційно-ціннісний компонент технологічної компетентності ми оцінювали за такими критеріями:

- виявлення професійного інтересу до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі;

- усвідомлення ролі технологізації процесу навчання в початковій школі.

Критеріями *когнітивно-процесуального компонента* визначено:

- знання загальнопедагогічного характеру;
- знання та вміння дидактико-методичного характеру;
- знання про суть загальнонавчальних технологій та вміння щодо оволодіння загальним алгоритмом їх застосування з урахуванням специфічних особливостей кожної.

Рівень розвитку *технологічно-проектувального компонента* в нашому дослідженні визначався за сукупністю таких критеріїв:

- знання та вміння моделювати й проводити уроки за різними загальнонавчальними технологіями під час педагогічної практики;

Для визначення *результативно-оцінного компонента* використано такі критерії:

- здатність здійснювати рефлексію педагогічної діяльності;
- усвідомлення ролі професійного самовдосконалення в умовах технологізації процесу навчання в початковій школі.

Розкриємо методику виявлення сформованості вищезазначених компонентів технологічної компетентності.

Мотиваційно-ціннісний компонент обстежувався за допомогою методів опитування, інтерв'ювання, навчальних дискусій, провокаційних висловлювань тощо. Наведемо зміст одного з питальників, що мав на меті виявити ставлення майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій.

1. З якою метою використовуються в початковій школі загальнонавчальні технології?

2. Коли Ви відчули інтерес до впровадження загальнонавчальних технологій?

3. Назвіть відомі Вам публікації, у яких висвітлюються різні аспекти застосування загальнонавчальних технологій. Які з них Ви б хотіли мати в своєму методичному портфоліо?

4. Як Ви вважаєте, чи може вчитель досягти педагогічної майстерності, якщо він не ознайомлений з особливостями організації технологічного процесу навчання в початковій школі? Обґрунтуйте свою думку.

На основі оцінювання рівня сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* за результатами констатувального та прикінцевого зрізів, слід зазначити, що у майбутніх фахівців, які брали участь в експерименті, відбулися суттєві зміни. Так, до проведення експериментального навчання студенти третіх і п'ятих курсів були мало орієнтовані на впровадження загальнонавчальних технологій. Це вони пояснювали недостатньою обізнаністю з таким видом діяльності під час професійної підготовки. З часом, як показали результати прикінцевого зрізу, ставлення до організації технологічного процесу навчання в початковій школі змінюється, про що свідчать не тільки обстеження студентів, але й відповіді молодих учителів. Цей факт пояснюється рядом обставин: по-перше, з'явилась навчально-методична література практичного характеру, яка дозволяла займатися самовдосконаленням; по-друге, кардинально змінюються підходи до технологічної підготовки майбутніх фахівців; по-третє, учені в галузі шкільної й

професійної педагогічної освіти через курси підвищення кваліфікації, педагогічну пресу, зустрічі на науково-практичних конференціях тощо позитивно впливали на педагогічні кадри різного рівня, ведучи плідну роз'яснювальну роботу з метою переконання їх у необхідності модернізації сучасної початкової освіти на основі організації технологічного процесу навчання.

Прикінцевий зріз також засвідчив, що спектр технологій, які використовувалися в початковій школі, значно розширився. Як студенти, так і вчителі неодноразово намагалися впроваджувати інтерактивні технології навчання, технологію організації проектної навчальної діяльності, формування загальнонавчальних умінь і навичок, критичного мислення тощо. При цьому вони відзначали, що прагнули у процесі навчання до розкриття особистості, її індивідуальних якостей, використовували засоби діагностики й корекції індивідуальних особливостей молодших школярів, намагалися постійно здійснювати зворотній зв'язок з учнями.

За результатами прикінцевих зрізів значна частина майбутніх фахівців виявила достатній рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента, особливо тут слід відмітити тих, які навчалися за варіантом Б. Наведемо приклади таких відповідей.

"Інтерес і бажання до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі я по-справжньому відчула після другої педагогічної практики, тому що вчителька постійно мені допомагала та звертала увагу на сучасну методичну літературу, де можна було познайомитися з особливостями впровадження загальнонавчальних технологій на різних уроках у початковій школі. Так, я опрацювала роботи С.П. Логачевської, які дозволили мені з'ясувати особливості застосування технології організації диференційованого навчання. Крім того, я читала статті О.В. Онопрієнко та В.П. Тименко в журналі "Початкова школа" про різні аспекти реалізації проектної технології. Деякі з пропозицій цих авторів уже самостійно намагалась впроваджувати на практиці, дещо порадившись з методистом змінювала та використовувала з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Вважаю, що застосування загальнонавчальних технологій у системі уроків оновлює професійну діяльність учителя та підвищує інтерес в учнів до навчання в початковій школі" (Тетяна М., 4 курс, 42 група).

На жаль, за результатами прикінцевих зрізів були студенти з низьким рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента. Наведемо приклад відповіді студента, який засвідчив недостатнє бажання до оволодіння знаннями про загальнонавчальні технології та їх особливості застосування в початковій школі.

"Мені важко говорити про особливості використання загальнонавчальних технологій у початковій школі, тому що під час навчання у педагогічному ВНЗ на це викладач звертала увагу, рекомендувала додаткову літературу для опрацювання, однак я самостійно з нею не ознайомився. Щось пам'ятаю про особливості застосування технології співпраці, цікаво було на практичному занятті, коли опрацьовували технологію поетапного засвоєння навчального матеріалу. Однак на педагогічній практиці я не помітив, щоб вчителька намагалась організовувати технологічний процес навчання. Тому на уроках, які я проводив самостійно, мені майже не доводилося впроваджувати сучасні технології. Тільки одного разу я намагався побудувати урок на основі використання технології співпраці, але вчителька не звернула на це увагу, і я не зрозумів, що було правильно, а що ні" (Дмитро К., 4 курс, 45 група).

Підсумовуючи, слід зазначити, що студентів з достатнім рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента вирізняли стійкий інтерес і бажання до застосування загальнонавчальних технологій під час навчально-виробничої та виробничо-стажистської педагогічної практик. Для майбутніх фахівців цієї групи характерне прагнення до самостійного ознайомлення з сучасною дидактично-методичною літературою з метою накопичення досвіду організації технологічного процесу навчання в початковій школі.

Студенти, які знаходились на середньому рівні розвитку мотиваційно-ціннісного компонента, усвідомлювали роль, мету та значущість модернізації професійної діяльності на основі застосування загальнонавчальних технологій, проте вони не виявляли належної активності під час педагогічної практики. Недостатньо приділяли уваги самостійному опрацюванню літератури, де висвітлювалися особливості організації технологічного навчання в початковій школі. Названа категорія студентів постійно вимагала активізації їхньої діяльності щодо накопичення професійного досвіду від методиста або вчителя.

У студентів з низьким рівнем домінуючою була зовнішня мотивація та недостатньо виражене бажання до систематичної діяльності щодо застосування загальнонавчальних технологій. Вони не надавали належної уваги власному саморозвитку, творчому розв'язанню професійних задач. Студенти з низьким рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента характеризувалися недостатньою активністю під час педагогічної практики. Як правило, причини суб'єктивного характеру не дозволили їм розвинути в собі стійкий інтерес і бажання щодо вдосконалення професійної діяльності на основі організації технологічного навчання в початковій школі.

Визначаючи рівень розвитку *когнітивно-процесуального компонента*, ми надавали перевагу методу опитування студентів та спеціально сконструйованим усним і письмовим питанням, а також тестуванню.

Знання і вміння загальнопедагогічного та дидактико-методичного характеру перевірялися за допомогою тестів або відповідей на усні та письмові питання. Знання про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння загальним алгоритмом їх застосування з конкретного предмета початкової школи виявлялись у процесі виконання навчально-професійних завдань.

Наприклад, рівень знань про суть загальнонавчальних технологій з'ясовувався методом опитування та вимагав активного розмірковування:

1. Доповніть визначення: "Загальнонавчальна технологія – це..."
2. З якими загальнонавчальними технологіями Ви ознайомилися? Які з них Ви самостійно використовували?
3. Змодельуйте діяльність учнів на конкретному фрагменті уроку з метою впровадження технології організації поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу.

4. Прочитайте описи педагогічних ситуацій. Поміркуйте, про які загальнонавчальні технології йдеться в цих характеристиках. Запишіть їх назву.

А. На *узагальнюючому етапі уроку відбувається рефлексія та оцінювання знань молодших школярів*. Вчителю разом з учнями необхідно пригадати мету та маршрут уроку, а також з'ясувати, на які питання тепер можна відповісти, яких результатів досягли (технологія організації навчальної взаємодії вчителя та учнів).

Б. Центральною проблемою цієї технології є правильне визначення та чітке формулювання цілей уроку та кожного завдання, яке виконується на уроці; діагностична основа навчально-виховного процесу; поетапна організація засвоєння нового навчального матеріалу, зворотній зв'язок з учнями та гарантоване досягнення результатів (технологія поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу).

З метою визначення рівня сформованості дидактико-методичних умінь студентам пропонувалося виконати навчально-професійні завдання, наприклад, такого характеру:

1. Сплануйте завдання диференційованого характеру до уроку в 2-му класі з метою організації закріплення вивченого матеріалу. Тему уроку визначте самостійно (за підручником М.В. Богдановича).

2. Сплануйте кілька фрагментів уроку на тему "Додавання з переходом через десяток, виду $24 + 37$ " з метою доцільного використання технології організації навчальної взаємодії вчителя з учнями на різних його етапах.

3. Розробіть варіант організації усних обчислень учнів на уроці математики в 2-му класі у вигляді дидактичної гри. Тему уроку визначте самостійно (за підручниками Л.П. Кочиної та Н.П. Листопад).

4. Змодельуйте фрагмент уроку української мови в 3 класі з використанням технології організації поетапного засвоєння навчального матеріалу в процесі вивчення теми "Числівник" тощо.

Знання майбутніх фахівців дидактико-методичного характеру з'ясовувались за допомогою тестів. Як правило, вони виконувались після вивчення навчального модуля або наприкінці курсу. Наведені нижче тестові завдання пропонувались студентам після вивчення дисципліни "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі", яка впроваджувалася на етапі експериментального навчання за варіантом Б. Подані зразки тестових завдань закритої форми, оскільки передбачали вибір правильної відповіді.

1. Позначте правильну відповідь про послідовність ознайомлення учнів з діями додавання та віднімання за методичною системою М.В. Богдановича:

- а) спочатку опрацьовується дія додавання, потім – віднімання;
- б) спочатку опрацьовується дія віднімання, потім – додавання;
- в) дії додавання та віднімання опрацьовуються одночасно;
- г) правильної відповіді не існує.

2. Позначте правильну відповідь про послідовність ознайомлення учнів з діями додавання та віднімання за методичною системою Л.П. Кочиної, Н.П. Листопад:

- а) спочатку опрацьовується дія додавання, потім – віднімання;
- б) спочатку опрацьовується дія віднімання, потім – додавання;
- в) дії додавання та віднімання опрацьовуються одночасно;
- г) правильної відповіді не існує.

3. Позначте правильну відповідь про послідовність ознайомлення учнів з назвами компонентів і результатами дії додавання та віднімання за методичною системою Л.П. Кочиної, Н.П. Листопад:

- а) на початку вивчення теми "Додавання та віднімання в межах 10";
- б) під час вивчення теми "Нумерація чисел в межах 10"
- в) наприкінці першого класу;
- г) правильної відповіді не існує.

4. Учитель запропонував учням завдання: "Запишіть у стовпчики вирази так, щоб у кожному були лише подібні за способом розв'язування"

- | | | |
|------------|-----------|------------|
| 1) $28+5$ | 3) $40-3$ | 5) $37+8$ |
| 2) $40-30$ | 4) $50-7$ | 6) $50+20$ |

Учні виконали завдання різними способами:

- 1 спосіб $28+5$; $40-30$; $40-3$; $40-30$; $50+20$.
- 2 спосіб $37+8$; $50-20$; $50-7$; $28+5$; $37+8$; $50-7$; $40-3$

Підкреслити який спосіб виконання відповідає завданню?

- 1 спосіб
- 2 спосіб

5. Частина прикладів розв'язується способом, що ґрунтується на знаннях нумерації чисел, решта – іншим. Визначте приклади, що розв'язуються іншим способом.

- | | | |
|---------------|----------------|--------------|
| 1) $400+7$; | 3) $540+180$; | 5) $350-300$ |
| 2) $980-80$; | 4) $200+40$; | 6) $610+320$ |

Відповідь

6. Який обчислювальний прийом використовується під час знаходження значення виразу: $50-34$?

- а) прийом віднімання частинами;
- б) прийом перелічування остачі;
- в) прийом послідовного віднімання;
- г) прийом відлічування по одиниці;

7. Назвіть теоретичну основу обчислювального прийому виду: 21×4

- а) множення числа на суму;
- б) множення суми на число;
- в) конкретний зміст дії множення;
- г) множення числа на різницю.

8. Визначте вид простої задачі. В одному сувої 20 м тканини, а в другому на 15 м більше. Скільки метрів тканини в другому сувої?

- а) конкретний зміст дії множення;
- б) збільшення числа на кілька одиниць;
- в) збільшення числа в кілька разів;
- г) знаходження суми.

9. Виберіть текст, який можна назвати задачею.

- а) На клумбі росло 7 роз і 2 ромашки.
- б) На скільки більше лип, ніж верб посадили школярі?
- в) У Сашка 7 цукерок, а Петра на 2 цукерки більше. Скільки цукерок у

Петра?

г) Тарас намалював в одному аркуші 4 кораблика, а в другому – 3 кораблика. Скільки всього машин намалював Тарас?

10.3 якою метою вчитель запропонував учням завдання: "Який буде найвищий розряд частки?": $3384:3$; $504248:43$; $85372:56$.

- а) засвоєння алгоритму письмового ділення;
- б) перевірка правильності ділення;
- в) формування навичок самоконтролю;
- г) підготовка до вивчення письмового ділення.

11. З якою метою вчитель запропонував учням завдання: "Скільки цифр буде в частці?": 84196:4; 6372:8

- а) засвоєння алгоритму письмового ділення;
- б) перевірка правильності ділення;
- в) формування навичок самоконтролю;
- г) підготовка до вивчення письмового ділення.

12. Під час вивчення якої теми учні знайомляться з дециметром?

- а) числа 11–20;
- б) числа 21–100;
- в) нумерація чисел в межах 1000;
- г) додавання та віднімання в межах 100.

13. У курсі початкової школи існує таке визначення дії множення:

- а) знаходження різниці однакових добутків;
- б) знаходження суми однакових добутків;
- в) знаходження суми однакових доданків;
- г) знаходження добутку однакових доданків.

Перш ніж подати якісний порівняльний аналіз динаміки сформованості когнітивно-процесуального компонента технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за результатами констатувального та прикінцевих зрізів, наведемо відповіді студентів, де експериментальне навчання відбувалося за різними варіантами професійної підготовки.

Наприклад, на питання "З якими загальнонавчальними технологіями Ви ознайомилися під час навчання? Які з них Ви змогли самостійно використовувати?" студентка, де експериментальне навчання впроваджувалося за варіантом А, відповіла так: *"Під час навчання у педагогічному ВНЗ ми знайомилися з різними загальнонавчальними технологіями. Особливо цьому приділялась увага на п'ятому курсі, коли ми почали вивчати технологічні навчальні курси. У процесі педагогічної практики я намагалась використовувати технологію диференційованого навчання, проектну навчальну технологію, технологію співпраці вчителя з учнями, технологію читацької самостійності, технологію організації поетапного засвоєння навчального матеріалу тощо. Особливі труднощі відчувала під час упровадження технології диференційованого навчання та організації проектної навчальної діяльності. Однак, звернувшись за допомогою до методиста, змогла подолати цю проблему, її поради дозволили мені побудувати урок читання так, що його проведення отримало позитивну оцінку від учителя, а також принесло мені відчуття задоволення"* (Олена С. 5 курс, 3 група).

Наведемо ще один приклад відповіді студентки на завдання: "Поміркуйте, про яку загальнонавчальну технологію йдеться?" (експериментальне навчання впроваджувалося за варіантом Б): *"Уважно перечитавши текст, я зрозуміла, що йдеться про технологію організації навчальної взаємодії вчителя та учнів на уроці. Під час навчання нашу увагу звертали на те, що застосуванню цієї технології сприяють спеціальні прийоми, що використовуються на уроці, а саме: залучення учнів до визначення плану й мети уроку; усвідомлення й прийняття мети навчальної діяльності учнями; організація навчального діалогу, створення ситуацій вільного вибору учнями навчального завдання; участь молодших школярів у оцінці уроку тощо. В даному описі ми маємо можливість спостерігати завершальний етап уроку, ду учні приймають участь в його оцінці, здійснюючи рефлексію своєї навчально-пізнавальної діяльності. Усвідомити*

особливості впровадження цієї технології найбільше мені допомогли статті О.Я. Савченко та Л.В. Коваль, де автори розкривають особливості моделювання й проведення уроків на основі організації навчальної взаємодії вчителя та учнів на уроці." (Ганна Б, 4 курс, 6 група).

Порівнюючи відповіді студентів, не важко помітити, що майбутні фахівці, де експериментальне навчання відбувалося за варіантом Б, більш самостійні: їх вирізняє прагнення до творчої професійної діяльності, саморозвитку, накопичення досвіду організації технологічного навчання в початковій школі.

Аналіз результатів за даними констатувального та прикінцевого зрізів щодо сформованості *когнітивно-процесуального компонента* дозволяє зробити висновок про те, що знання та вміння студентів про суть та особливості застосування загальнонавчальних технологій мають істотні відмінності. Так, на констатувальному етапі експериментального навчання результати опитувань майбутніх фахівців, а також молодих учителів свідчили про переважну поверховість їхніх знань, недостатню сформованість умінь. Вони майже не могли чітко визначити поняття "загальнонавчальна технологія", мали недостатні та помилкові уявлення про особливості їх застосування на різних етапах уроку, були слабо обізнані з особливостями моделювання навчальної діяльності учнів з метою впровадження конкретної технології. Результати прикінцевого зрізу після проведення формульовального експерименту свідчили, що значна частина майбутніх фахівців як за варіантом А, який упроваджувався на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр-спеціаліст", так і за варіантом Б, який реалізовувався тільки на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр", мала достатній і середній рівні сформованості когнітивно-процесуального компонента. Підтвердженням тому були правильні відповіді студентів на запитання, які ставили за мету з'ясувати особливості засвоєння знань про суть загальнонавчальних технологій та умінь їх застосовувати в початковій школі. Студенти з достатнім і середнім рівнем сформованості демонстрували вміння виконання навчально-професійних завдань, що свідчило про їх належний рівень оволодіння алгоритмом застосування загальнонавчальних технологій з різних предметів початкової школи. Крім того, для них характерне вміння моделювати та проводити уроки на основі застосування загальнонавчальних технологій. Майбутні фахівці, які знаходились на середньому рівні, під час педагогічної практики були менш активні, однак все ж таки зверталися за допомогою до вчителя або методиста, усвідомлюючи значущість організації технологічного процесу навчання в початковій школі. Виконання тестів дидактико-методичного характеру в цій групі респондентів не викликало труднощів.

Студенти з низьким рівнем сформованості когнітивно-процесуального компонента були обізнані з теоретичними знаннями щодо застосування загальнонавчальних технологій, але в них практично не була сформована здатність до їх використання в процесі розв'язання професійних завдань: майбутні педагоги цієї групи мало уваги приділяли самостійній роботі, яка б дозволила їм навчитися здійснювати вибір найбільш доцільної технології на тому чи іншому етапі уроку. Під час виконання тестів дидактико-методичного характеру припускались значних помилок. На педагогічній практиці майбутні фахівці з низьким рівнем сформованості когнітивно-процесуального компонента відчували значні труднощі щодо моделювання й проведення уроків на основі застосування загальнонавчальних технологій.

Слід зазначити, що порівняльний аналіз за результатами прикінцевих зрізів рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного та когнітивно-процесуального компонентів технологічної компетентності свідчить, що їх розвиток взаємопов'язаний. Так, студенти, які продемонстрували стійкий інтерес і бажання до впровадження загальнонавчальних технологій, мали й вищі показники знань та вмінь щодо особливостей їх застосування в початковій школі.

Рівень розвитку *технологічно-проектувального* та *результативно-оцінного* компонентів під час експериментального навчання визначався на основі моделювання, проведення та аналізу уроку або його фрагменту з використанням загальнонавчальних технологій. З цією метою впроваджувалися два можливі варіанти такої діяльності.

Один шлях, який реалізовувався на етапі проведення підсумкового моніторингу, спрямовувався на виконання студентами спеціально сконструйованих завдань, наприклад, такого характеру:

1. Змодельуйте та проведіть фрагмент уроку з застосуванням технології навчальної взаємодії вчителя та учнів у вигляді ділової гри.
2. Проаналізуйте свою діяльність.
3. Які труднощі виникали? Як ви намагалися їх долати?

Інший шлях передбачав проведення підсумкового моніторингу під час проходження виробничо-стажистської педагогічної практики на випускному курсі, коли студенти мали змогу спочатку змодельувати, а потім провести й проаналізувати декілька контрольних уроків на основі застосування загальнонавчальних технологій. Такий підхід дозволяв спостерігати за діяльністю студентів у реальному навчальному процесі та об'єктивно оцінювати результати сформованості технологічно-проектувального та результативно-оцінного компонентів технологічної компетентності.

Порівнюючи дані щодо *сформованості технологічно-проектувального* та *результативно-оцінного* компонентів за результатами констатувального та прикінцевого зрізів, слід відзначити їх тісний взаємозв'язок між собою та з мотиваційно-ціннісним і когнітивно-процесуальним компонентами технологічної компетентності. Ми звернули увагу на те, що для студентів, у яких на достатньому рівні показники сформованості мотиваційно-ціннісного та когнітивно-процесуального компонентів технологічної компетентності, характерними були розвинені вміння моделювати й проводити уроки на основі застосування загальнонавчальних технологій, а також здатність здійснювати рефлексію педагогічної діяльності, яка, в першу чергу, знаходить своє відображення під час аналізу уроку.

Для студентів, у яких на середньому рівні показниками сформованості технологічно-проектувального та результативно-оцінного компонентів, найбільш складним було відповісти на питання, яке пов'язане з аналізом уроку, тобто їх рефлексивна діяльність значно відставала від уміння моделювати й проводити уроки на основі застосування загальнонавчальних технологій. Аналіз проведеного уроку вони могли зробити, як правила, за допомогою вчителя або методиста. Така ситуація характерна для експериментального навчання за різними варіантами.

Студенти, які мали низький рівень сформованості технологічно-проектувального компонента, що відображалось у їх недостатніх вміннях моделювати та проводити уроки на основі застосування загальнонавчальних

технологій, відчували значні труднощі здійснюючи рефлексивну діяльність, або взагалі не надавали цьому належної уваги. Тому їх рівень розвитку результативно-оцінного компонента значно відставав від технологічно-проектувального. Особливо це характеризувало студентів, де експериментальне навчання відбувалось за варіантом А, оскільки на відпрацювання технологічно-проектувальних вмінь відводилося недостатньо часу.

Якісний аналіз кожного з компонентів технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, технологічно-проектувального та результативно-оцінного) дозволив нам за результатами прикінцевих зрізів розподілити студентів за рівнями сформованості технологічної компетентності на три групи.

Студенти з *достатнім рівнем сформованості технологічної компетентності* вирізнялися потребою та бажанням усвідомити особливості організації технологічного процесу навчання в початковій школі, поєднували зовнішню й внутрішню мотивацію до професійної діяльності. Їм властиві активність, наполегливість, працездатність щодо засвоєння знань про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння алгоритмом їх застосування з урахуванням специфічних особливостей кожної. Під час педагогічної практики студенти цієї групи правильно і творчо виконували завдання, пов'язані з моделюванням і проведенням уроків на основі застосування загальнонавчальних технологій. Вони є самодостатніми й не потребують допомоги інших, постійно спрямовують свою діяльність на рефлексію, саморозвиток, накопичення практичного досвіду організації технологічного навчання в початковій школі.

Середній рівень сформованості технологічної компетентності характерний для майбутніх фахівців, які добре усвідомлювали роль, мету і значущість організації технологічного процесу навчання в початковій школі. Такі студенти, як правило, оволоділи алгоритмом застосування загальнонавчальних технологій під час навчання в педагогічному ВНЗ, а тому проявили достатні вміння моделювати та проводити уроки з використанням загальнонавчальних технологій, однак потребували постійної методичної підтримки. Вони характеризувалися адекватною професійною самооцінкою, могли провести самоаналіз уроку та передбачити можливі шляхи його вдосконалення, але зверталися за допомогою до вчителя або методиста. Водночас ці студенти виявляли недостатньо самостійності та активності щодо набуття практичного досвіду організації технологічного навчання в початковій школі.

Низький рівень сформованості технологічної компетентності характеризував тих майбутніх фахівців, у яких вирішальною залишалася зовнішня мотивація, недостатнім було прагнення до систематичного оволодіння знаннями про особливості застосування загальнонавчальних технологій і творчої діяльності. Щодо розвитку когнітивно-процесуального компонента технологічної компетентності, то студенти цього рівня в основному були обізнані з теоретичними положеннями про особливості застосування загальнонавчальних технологій, але слабо володіють здатністю їх використовувати в процесі розв'язання професійних завдань. Майбутні педагоги мало уваги приділяли саморозвитку та самовдосконаленню, не вміли вибирати найбільш доцільну загальнонавчальну технологію на тому чи іншому етапі уроку, недостатньо розуміли, як організувати технологічний процес навчання в системі уроків. Уміння здійснювати рефлексію в таких студентів майже не виявлені.

Звернемося до кількісного аналізу результатів експериментального навчання та подамо їх у вигляді чотиривимірної вектора, користуючись оцінюванням учасників експерименту за 100-бальною шкалою (див. додатки В і Д).

Аналіз даних експериментального навчання спирався на дослідження статистичних особливостей двох сукупностей (констатувальний зріз на початку та прикінцевий зріз після проведення формульованого експерименту) за векторами вихідного опису, де x_j – компоненти характеристичного вектора; k – вимірність характеристичного вектора $i = 1, 2, \dots, k$.

У межах дослідження відбувалась вибіркова обробка статистичних даних в експериментальній групі, що складалася з 80 осіб (варіант А) та 160 осіб (варіант Б). Контрольна група включала також 80 осіб (варіант А) та відповідно 160 осіб (варіант Б). При цьому оцінювання відбувалося відповідно до компонентів технологічної компетентності, які мали такі назви: мотиваційно-ціннісний (К 1), когнітивно-процесуальний (К 2), технологічно-проектувальний (К3) та результативно-оцінний (К4). Їх узагальнюючі результати вимірювання знайшли відображення в таблицях 5.2 та 5.3.

Вибіркова оцінка математичного передбачення кожної випадкової величини обчислюється за такою формулою [92]:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n},$$

де n – кількість спостережень, x_i – i -те спостереження компонентів характеристичного вектора, $i = 1, 2, \dots, n$.

Обробка статистичних даних відбувалась за результатами констатувальних (на початку проведення експерименту) та прикінцевих (після проведення формульованого експерименту) зрізів в експериментальній та контрольній групах щодо виявлення критеріїв сформованості технологічної компетентності за різними варіантами експериментальної системи навчання.

Оцінювання кожного з учасників експерименту (експериментальної та контрольної груп) за 100-бальною шкалою давало можливість отримати середні результати оцінок математичних передбачень показників щодо констатувального – $\bar{x}(1)$ та прикінцевих зрізів – $\bar{x}(2)$, які відображено окремо в таблиці 5.2 для варіанта А та таблиці 5.3 для варіанта Б.

Таблиця 5.2

**Середні результати оцінок математичних сподівань мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, технологічно-проектувального та результативно-оцінного компонентів технологічної компетентності
(Варіант А)**

Ком.	Експериментальна група				Контрольна група			
	К 1	К 2	К 3	К 4	К 1	К 2	К 3	К 4
$\bar{x}(1)$	34.78	32.03	29.77	27.28	35.72	33.15	30.40	29.70
$\bar{x}(2)$	76.68	73.72	70.28	68.15	56.03	52.70	49.08	47.77

Таблиця 5.3

**Середні результати оцінок математичних сподівань мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, технологічно-проектувального та результативно-оцінного компонентів технологічної компетентності
(Варіант Б)**

Ком.	Експериментальна група				Контрольна група			
	К 1	К 2	К 3	К 4	К 1	К 2	К 3	К 4
\bar{x} (1)	37.89	35.49	32.39	31.04	40.65	38.10	34.04	33.34
\bar{x} (2)	80.91	78.89	74.25	73.49	65.16	62.34	57.38	55.25

Система таких вихідних даних за двома варіантами підготовки (варіант А, варіант Б) надає можливість розділити кожен з груп (експериментальну й контрольну) за рівнями сформованості технологічної компетентності. Ці дані подано в таблицях 5.4 і 5.5.

Таблиця 5.4

Рівні сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в експериментальній і контрольній групах за варіантом А

Експериментальна група			Контрольна група		
Рівень	Кількість студентів, %	Стан	Рівень	Кількість студентів, %	Стан
Достатній	25	Констатув. зріз	Достатній	25	Констатув. зріз
Середній	60		Середній	60	
Низький	15		Низький	15	
Достатній	50	Прикінцевий зріз	Достатній	25	Прикінцевий зріз
Середній	40		Середній	65	
Низький	10		Низький	10	

Таблиця 5.5

Рівні сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в експериментальній і контрольній групах за варіантом Б

Експериментальна група			Контрольна група		
Рівень	Кількість студентів, %	Стан	Рівень	Кількість студентів, %	Стан
Достатній	25	Констатув. зріз	Достатній	19	Констатув. зріз
Середній	60		Середній	62	
Низький	15		Низький	19	
Достатній	62	Прикінцевий зріз	Достатній	25	Прикінцевий зріз
Середній	33		Середній	59	
Низький	5		Низький	16	

Результати поділу за рівнями сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для більш наочного представлення подамо у вигляді кругових діаграм як за варіантом А, так і за варіантом Б (див. рис. 5.1; 5.2; 5.3; 5.4; 5.5; 5.6; 5.7; 5.8).

Варіант А

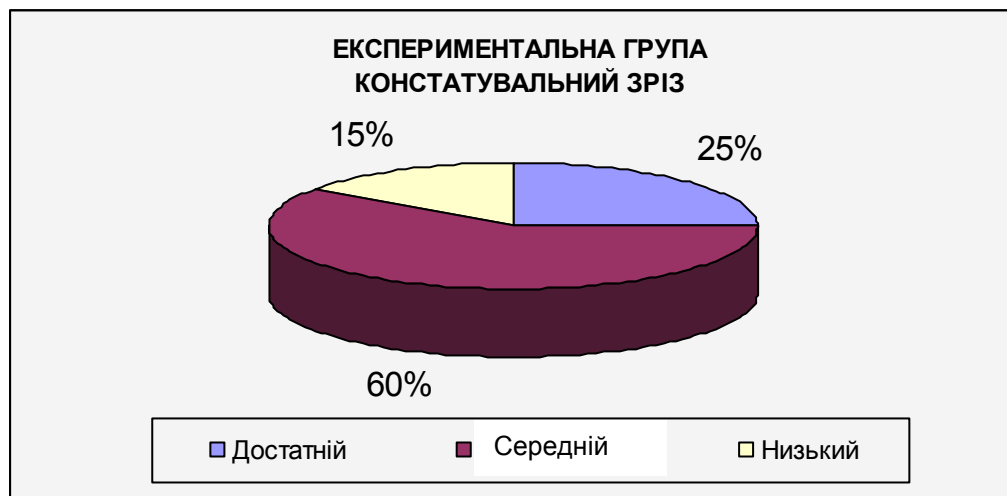


Рис. 5.1. Кругова діаграма поділу експериментальної групи за рівнями сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за даними констатувального етапу експерименту

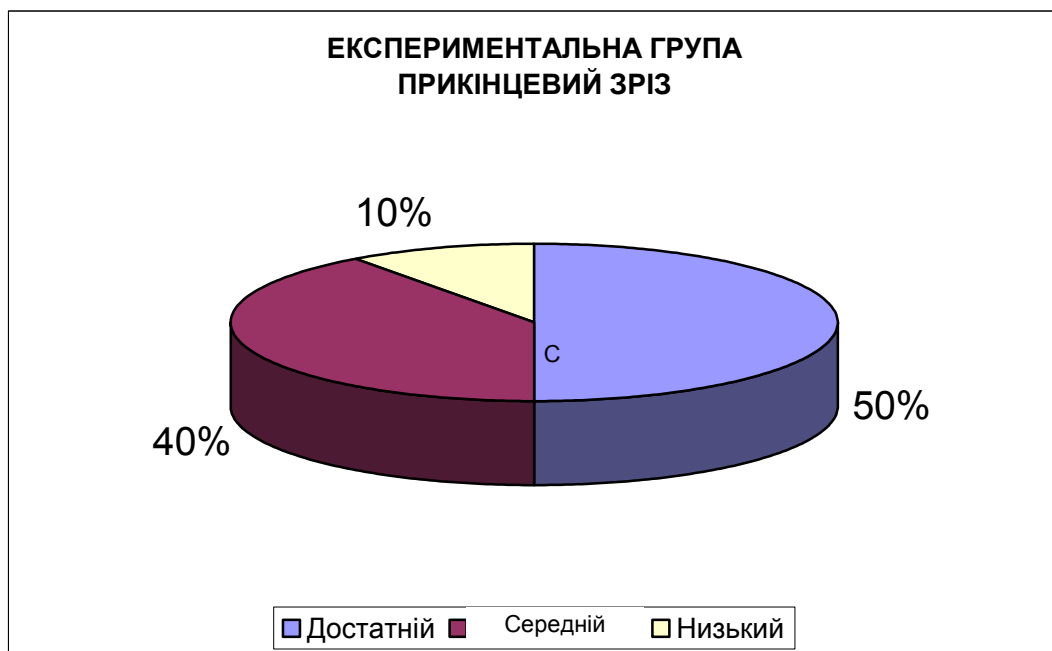


Рис. 5.2. Кругова діаграма поділу експериментальної групи за рівнями сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за даними прикінцевих зрізів (після проведення формувального експерименту)



Рис. 5.3. Кругова діаграма поділу контрольної групи за рівнями сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за даними констатувального етапу експерименту

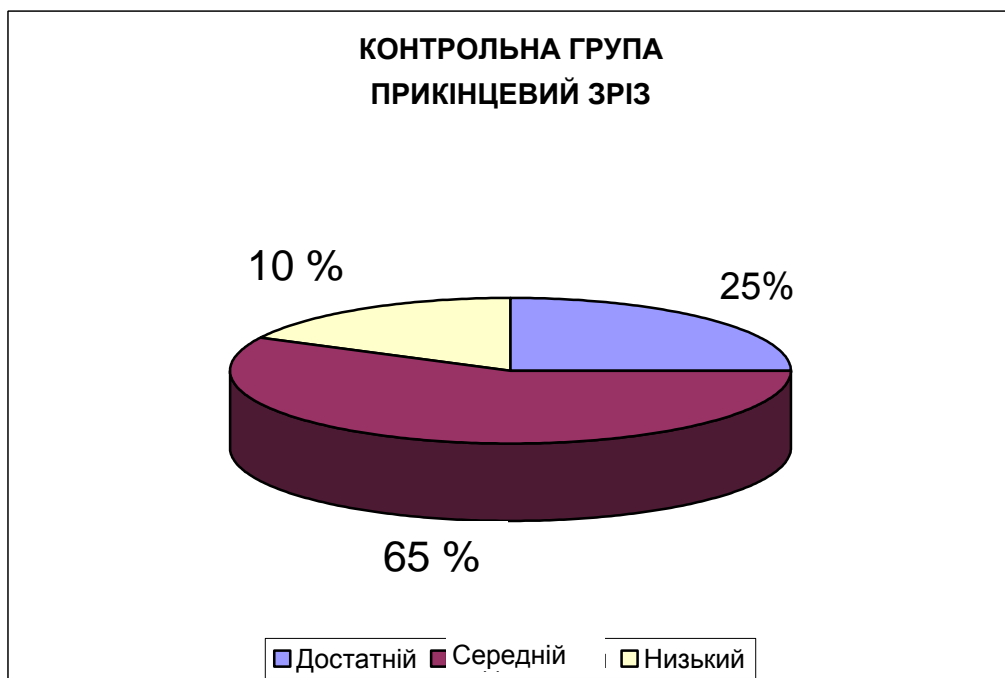


Рис. 5.4. Кругова діаграма поділу контрольної групи за рівнями сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за даними прикінцевих зрізів (після проведення формувального експерименту)

Варіант Б

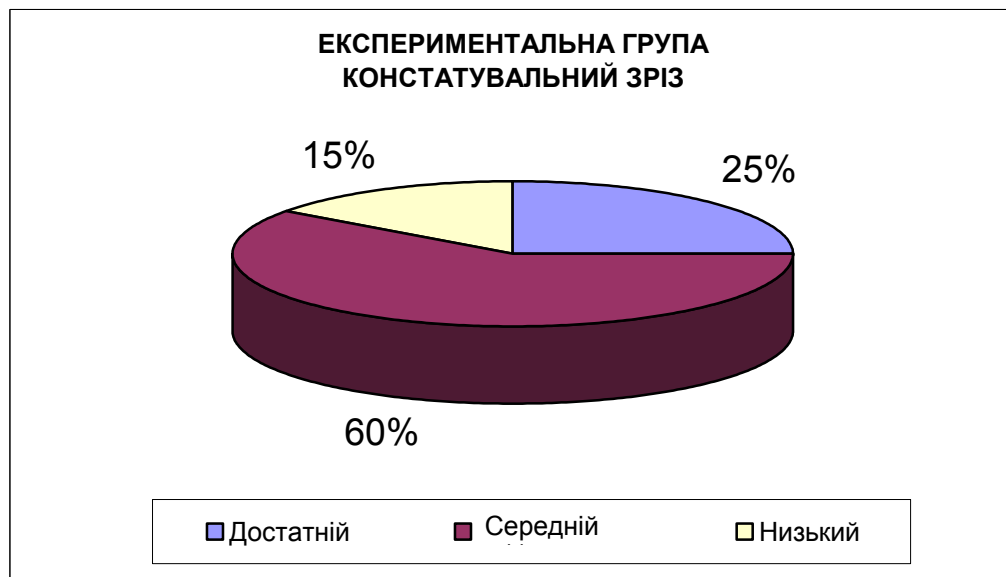


Рис. 5.5. Кругова діаграма поділу експериментальної групи за рівнями сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за даними констатувального етапу експерименту

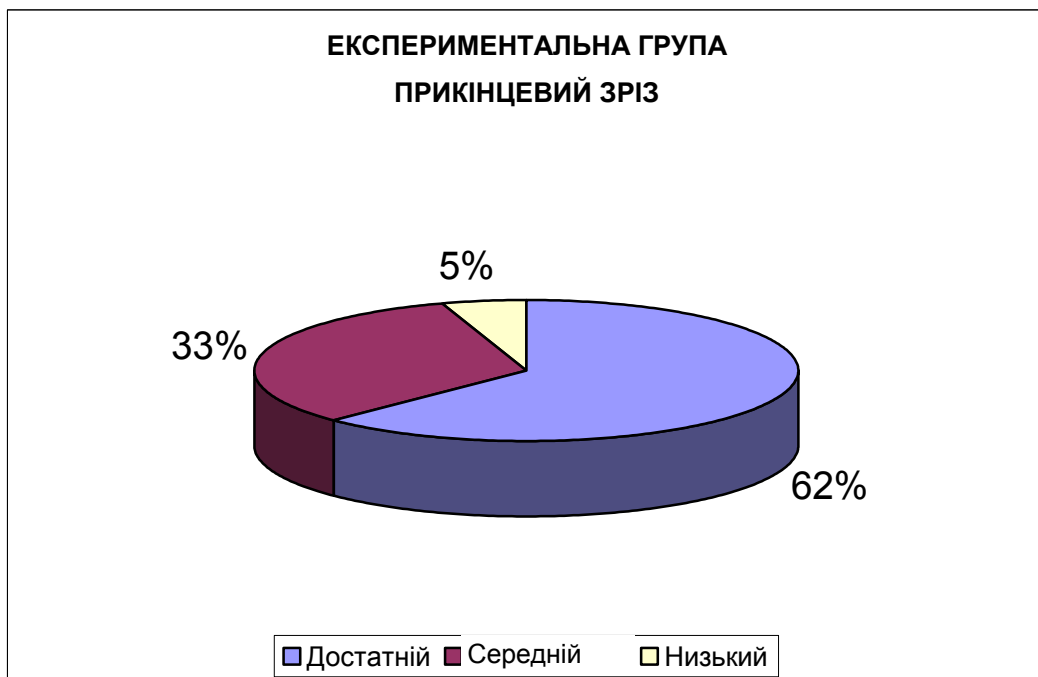


Рис. 5.6. Кругова діаграма поділу експериментальної групи за рівнями сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за даними прикінцевих зрізів (після проведення формувального експерименту)



Рис. 5.7. Кругова діаграма поділу контрольної групи за рівнями сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи на етапі констатувального експерименту



Рис. 5.8. Кругова діаграма поділу контрольної групи за рівнями сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за даними прикінцевих зрізів (після проведення формувального експерименту)

Порівняємо результати в експериментальних і контрольних групах щодо рівнів сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за двома варіантами підготовки (варіант А, варіант Б) на основі аналізу відстаней Магаланобіса між вибірками. Багатовимірні сукупності, віддалені між собою, можна оцінити за відстанню Магаланобіса D^2 , що обчислювались у дослідженні за формулою $D_k^2 = \sum \sum s^{ij} d_i d_j$.

Відстані Магаланобіса дають уявлення про відносний характер змін, які відбулися в двох вибірках на етапі констатувального зрізу та після проведення формувального експерименту. Відстань експериментальної групи (варіант А) між даними на початку та на завершальному етапі експериментальної роботи оцінена змінною 6.48, а для контрольної групи – величиною 2.95. Це є свідченням значно нижчих результатів у процесі експериментального навчання щодо досягнень контрольної групи.

З метою наочного зображення кількісних змін, що здійснювалися на етапі констатувального зрізу та після проведення формувального експерименту, розглянемо чотири відстані Евкліда між векторами середніх значень експериментальної та контрольної груп і обчислимо за формулою

$$R = \sqrt{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)^2 + (\bar{y}_1 - \bar{y}_2)^2 + (\bar{z}_1 - \bar{z}_2)^2}$$

Вихідні дані варіантів А зведено до таблиці 5.2.

Унаочнити ж розташування результатів сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за варіантом А можна за допомогою неорієнтованого плоского чотириреберного графа (див. рис. 5.9).

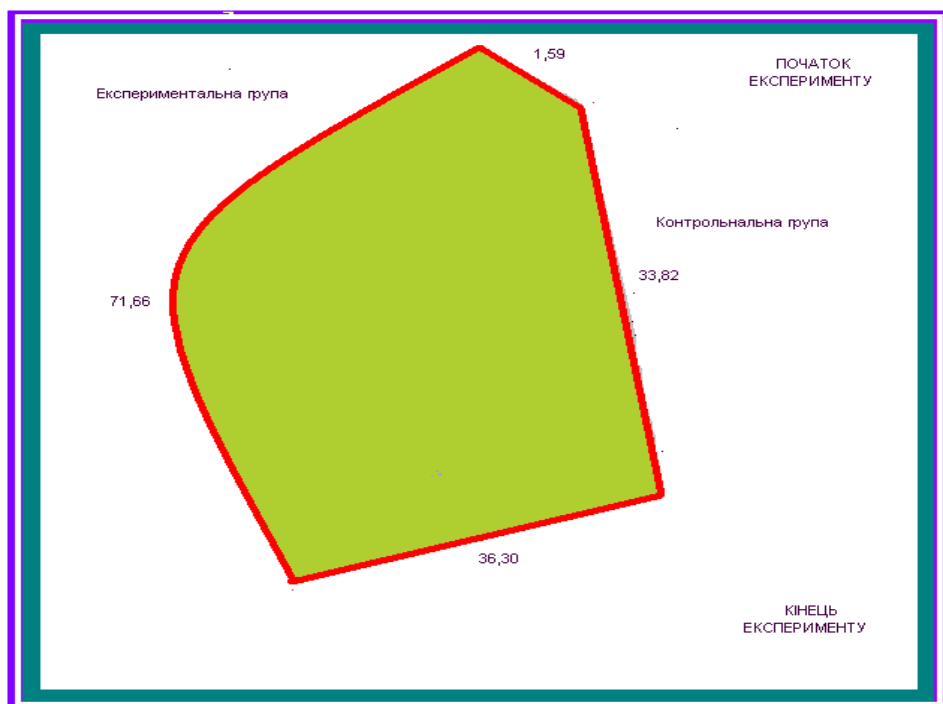


Рис. 5.9. Неорієнтований граф відстаней Евкліда

На зображеному рисунку довжини ребер відповідають величинам відстаней Евкліда між станами груп, що розглядаються (експериментальної та контрольної на початку та в кінці експерименту). За отриманими відстанями пересвідчуємося в тому, що експериментальна група має помітно більшу відстань (71,66) порівняно з контрольною (33,82). На початку ж експерименту відстань між експериментальною та контрольною групами була несуттєвою – 1,59. Натомість на кінець експерименту розходження між ними значно зросло й становить 36,30.

Відстані Магалонобіса, що дають уявлення про відносний характер змін, які відбувалися в двох вибірках на етапі констатувального зрізу та після проведення формувального експерименту за варіантом Б, обчислювалися за аналогічною методикою, розглянутою вище. Наведені дані в таблиці 5.3 дають можливість унаочнити результати сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за допомогою неорієнтованого плоского чотириреберного графа (див. рис. 5.10).

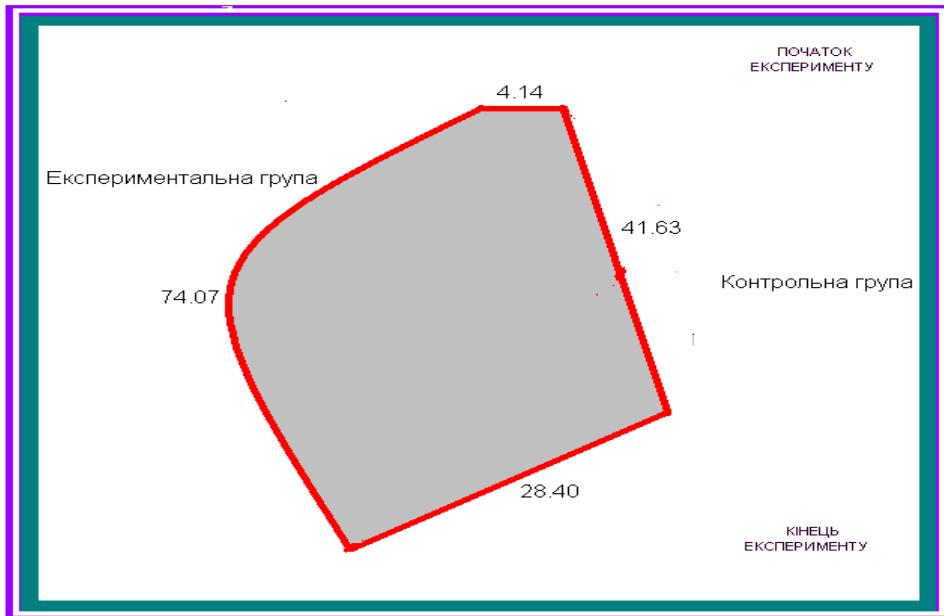


Рис. 5.10. Неорієнтований граф відстаней Евкліда

На зображеному рисунку довжини ребер відповідають величинам відстаней Евкліда між станами груп, що розглядаються. За отриманими відстанями пересвідчуємося в тому, що експериментальна група має помітно більшу відстань (74,07) порівняно з контрольною групою (41,63). На початку ж експерименту відстань між експериментальною та контрольною групами була несуттєвою, а саме 4,14. Натомість на кінець експерименту розходження між ними зросло до 28,40.

Аналіз багатовимірних середніх за критерієм Готелінга

Припустимо, що процес підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі описується однією змінною, тоді постає проблема оцінки розходження середніх двох вибірок до проведення формувального експерименту та після нього за критерієм Ст'юдента в тій чи іншій

формі залежно від типу конкуруючої гіпотези. Однак при багатовимірних процесах слід аналізувати сукупне розходження оцінок багатовимірних середніх, оскільки їх вектори складаються зі значень чотирьох середніх змінних величин.

Для перевірки гіпотези, яка полягає в тому, що розходження між оцінками математичних сподівань для експериментальної групи до та після апробації одночасно щодо всіх змінних двох сукупностей дорівнює нулеві, можна використати T^2 -статистику Готелінга за формулою,

$$F = \frac{n_1 + n_2 - k - 1}{k} \times \frac{n_1 n_2}{(n_1 + n_2)(n_1 + n_2 - 2)} D_k^2$$

що має розподіл Фішера-Снедекора за k та $n_1 + n_2 - k - 1$ степенів свободи.

Розглянемо результати в експериментальній групі щодо оцінювання показників сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, якщо підготовка здійснювалася на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр – спеціаліст" (варіант А). З цієї метою в експериментальній групі порівнювали багатовимірні середні до та після проведення формувального експерименту. Оскільки нульова гіпотеза $H_0: \bar{V}_1 = \bar{V}_2$ полягає в тому, що багатовимірні середні між собою рівні, то в конкуруючій гіпотезі H_1 зазначається, що така рівність заперечується $H_1: \bar{V}_1 \neq \bar{V}_2$.

Обробка статистичних даних оцінки математичних припущень першої вибірки, яка проводилася після констатувального зрізу, дає такі результати:

34.78 32.03 29.77 27.40

Оцінки математичних припущень другої вибірки, яка здійснювалася після проведення формувального експерименту (прикінцевий зріз), має інші дані :

76.68 73.72 70.28 68.09

Обчислення різниці між оцінками середніх становить:

-41.90 -41.70 -40.50 -40.63

Обробка статистичних даних у такий спосіб призводить до того, що Відстань Магалонобіса прийняла значення $D^2=6.48$, а статистика Фішера-Снедекора дорівнює $F_{76}^3 = 42.085$.

Скориставшись статистичними таблицями Д.Б.Оуена [281] ми виконали відповідні інтерполяції. У результаті обчислень отримали критичне значення 6.68 за рівня значущості $\alpha=0,05\%$.

Обчислена величина критерію 42.085 значно більша критичного значення 6.68 за тих же степенів свободи та рівня значущості $\alpha=0,05\%$. Це означає, що оцінки векторів математичних сподівань першої та другої вибірок відрізняються суттєво, а правильна гіпотеза може бути відкинутаю лише 5 разів із 10000 випробувань. Оскільки критичне значення значно менше, ніж обчислене, то нульову гіпотезу про несуттєвість різниці між відповідними багатовимірними середніми значеннями слід відкинути.

Отже, вищезазначене свідчить, що існує розсіювання значень навколо середніх слід вважати суттєвим з огляду на обраний рівень значущості.

Далі порівняємо багатовимірні середні дані до та після проведення формувального експерименту в контрольній групі. Відстань Магалонобіса в такому разі набуває значення $D^2=2.95$, а статистика Фішера-Снедекора відповідно

дорівнює $F_{76}^3 = 19.150$. Знов користуючись статистичними таблицями Д.Б. Оуена [281] ми виконали відповідні інтерполяції та отримали критичне значення 6.68 за рівня значущості $\alpha=0,05\%$.

Обчислена величина критерію 19.150 більша критичного значення 6.68 за тих же степенів свободи за рівня значущості $\alpha=0,05\%$. Це означає, що оцінки векторів математичних припущень на початку та в кінці експерименту відрізняються суттєво і різниці між відповідними багатовимірними середніми значеннями слід прийняти як важливі.

Отже, в контрольній групі наявне розсіювання значень навколо середніх слід також вважати суттєвим з огляду на обраний рівень значущості. Однак, якщо в експериментальній групі статистика Фішера–Снедекора дорівнює $F_{76}^3 = 42.085$, а в контрольній групі становить лише $F_{76}^3 = 19.150$, то це опосередковано свідчило про більш помітні зміни значень параметрів експериментального навчання в експериментальній групі порівняно з контрольною групою.

Порівняння результатів контрольної та експериментальної груп після проведення формувального експерименту дозволяють спостерігати тенденцію до збільшення різниці між оцінками математичних припущень значень відповідних параметрів:

-41.90 -41.70 -40.50 -40.63

-20.30 -19.55 -18.68 -15.55

Тому оцінювання показників сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, якщо підготовка здійснювалася на двох освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр- спеціаліст" (варіант А), використовуючи аналіз багатовимірних середніх за критерієм Готелінга, свідчить, що вони в експериментальній групі значно вищі порівняно з контрольною, хоча і в ній також відбулися зміни, але незрівнянно менші.

Аналіз багатовимірних середніх за критерієм Готелінга впроваджувався також у процесі оцінювання компонентів сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, коли експериментальне навчання відбувалося тільки на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" (варіант Б).

Обробка статистичних даних оцінки математичних припущень першої вибірки, яка обчислювалися після проведення констатувального зрізу, дала такі показники:

37.89 35.49 32.39 31.04

Оцінки математичних сподівань другої вибірки, що здійснювалися після проведення формувального (прикінцевий зріз), мала інші дані:

80.91 78.89 74.25 73.49

Обчислення різниці між оцінками середніх становила:

-43.02 -43.40 -41.86 - 42.45

Обробка статистичних даних у такий спосіб призводить до того, що Відстань Магалонобіса прийняла значення $D^2=9.21$, а статистика Фішера–Снедекора дорівнює $F_{156}^3 = 121.287$. Користуючись статистичними таблицями [281] та виконавши відповідні інтерполяції ми отримали доступне в таблицях критичне значення 6.68 за рівня значущості $\alpha=0,05\%$.

Обчислена величина критерію 121.287 значно більша критичного значення 6.68 за тих же степенів свободи та рівня значущості $\alpha=0,05\%$. Це означає, що оцінки векторів математичних припущень першої та другої вибірок відрізнялися суттєво та правильна гіпотеза може бути відкинута 5 разів із 10000 випробувань. Оскільки критичне значення значно менше, ніж обчислене, то нульову гіпотезу про несуттєвість різниці між відповідними багатовимірними середніми значеннями слід відкинути.

Отже, на тлі існуючого розсіювання значень навколо середніх багатовимірне розходження в контрольній групі слід вважати суттєвим з огляду на обраний рівень значущості.

Порівняємо багатовимірні середні до та після проведення формувального експерименту в контрольній групі за T^2 - статистикою Готелінга.

Обробка статистичних даних оцінки математичних сподівань першої вибірки, яка обчислювалися після проведення констатувального зрізу, дає такі показники:

40.65 38.10 34.04 33.34.

Оцінки математичних сподівань другої вибірки, що здійснювалися за результатами прикінцевого зрізу, має інші дані

65.16 62.34 57.38 55.25.

Обчислення різниці між оцінками середніх становить:

-24.51 -24.24 -23.34 -21.91.

Відстань Магаланобіса прийняла значення $D^2=2.61$, а статистика Фішера-Снедекора - $F_{156}^3 = 34.305$. Користуючись статистичними таблицями [281] та виконавши відповідні інтерполяції ми отримали доступне в таблицях критичне значення 6.68 за рівня значущості $\alpha=0,05\%$. Обчислена величина критерію 34.305 більша критичного значення 6.68 за тих же степенів свободи за рівня значущості $\alpha=0,05\%$. Це означає, що оцінки векторів математичних припущень на початку та в кінці контрольного експерименту відрізняються суттєво і різниці між відповідними багатовимірними середніми значеннями слід прийняти як важливі.

Отже, на тлі існуючого розсіювання значень навколо середніх багатовимірне розходження для контрольної групи слід також вважати суттєвим з огляду на обраний рівень значущості. Однак якщо в експериментальній групі статистика Фішера-Снедекора рівна $F_{156}^3 = 121.287$, а для контрольної групи статистика рівна лише $F_{156}^3 = 34.305$, це опосередковано свідчить про більш помітні зміни значень параметрів педагогічного процесу в експериментальній групі порівняно з контрольною групою. Ще переконливіше свідчать про таку тенденцію різниці між оцінками математичних припущень значень відповідних параметрів:

-43.02 -43.40 -41.86 -42.45

-24.51 -24.24 -23.34 -21.91

У результаті обробки статистичних даних ми дійшли висновку про те, що за варіантом Б результати в експериментальній групі значно вищі, ніж за варіантом А.

За статистичними даними, які наведені в додатках В і Д та в узагальнюючому вигляді, що відображено в таблицях 5.2 і 5.3, було визначено рівні сформованості технологічної компетентності в експериментальних групах за варіантом А та варіантом Б (див. табл. 5.6).

Таблиця 5.6

Рівні сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в експериментальній групі за варіантом А та варіантом Б

Рівень, % Група	Достатній	Середній	Низький
Варіант А	50	40	10
Варіант Б	62	33	5

Крім того, за даними прикінцевих зрізів наочно у вигляді діаграми на рис. 5.11 показано приріст показників сформованості технологічної компетентності тільки в експериментальній групі за варіантом А та Б.

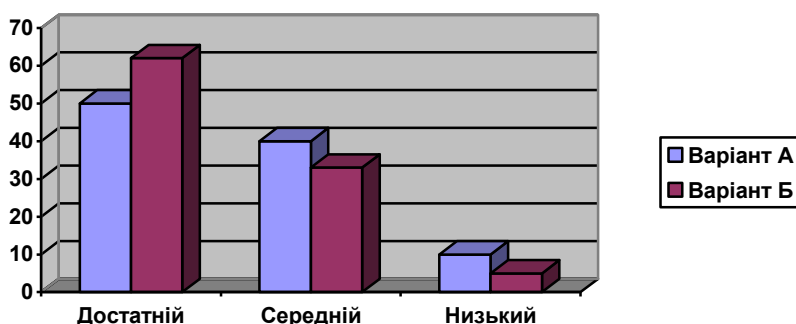


Рис.5.11. Приріст середніх значень показників сформованості технологічної компетентності в експериментальній групі за варіантами А та Б

Таким чином, порівнюючи кількісні дані сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за результатами прикінцевих зрізів, є усі підстави стверджувати, що більшість майбутніх фахівців (50 % – варіант А та 62 % – варіант Б) має *достатній рівень*, що в цілому є позитивним. Аналіз експериментальних даних щодо *середнього рівня* сформованості технологічної компетентності студентів свідчить, що цей показник за варіантом Б становить 33 %, а за варіантом А – 40 %, тобто вищий, однак такий факт не є свідченням ефективності процесу навчання за варіантом А, оскільки різниця між показниками середнього рівня сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в експериментальних групах за різними варіантами становить 7 %, а між показниками на достатньому рівні – 12 %. Порівняння результатів сформованості *низького рівня* технологічної компетентності, переконливо доводять, що за варіантом Б таких студентів у два рази менше (5 %), ніж за варіантом А (10 %).

Одержані кількісні та якісні результати дають підстави стверджувати, що в процесі дослідження відбулися значні позитивні зміни в експериментальних групах порівняно з контрольними як за варіантом А, так і за варіантом Б. Однак якщо порівнювати за різними рівнями показники сформованості технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи тільки в експериментальних групах за варіантом А та за варіантом Б, то є підстави для висновку, що більш ефективним є варіант Б, де впроваджувалися інтегровані навчальні курси на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр".

Висновки до п'ятого розділу

На завершальному етапі дослідження здійснювалась оцінка ефективності системи підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі. Оцінювання відбувалось на критеріальній основі в процесі проведення моніторингу, який мав неперервний характер, оскільки організовувався на всіх етапах експериментального навчання.

З'ясовано, що моніторинг процесу технологічної підготовки полягав в його комплексній організації й характеризувався системністю, технологічністю та використанням спеціалізованого інструментарію з метою якісного й кількісного оцінювання системи підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі.

У процесі експериментального навчання моніторинг мав такі різновиди: 1) вхідний, на якому з'ясовувався початковий рівень розвитку кожного з компонентів підготовки; 2) поточний, що здійснювався з метою перевірки ефективності функціонування системи експериментального навчання на всіх її етапах; 3) підсумковий, який проводився після формульовального експерименту й дозволяв визначити динаміку сформованості технологічної компетентності за різними варіантами експериментального навчання.

Розроблено методику моніторингу процесу технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи на різних етапах експериментального навчання, у якій чітко визначено критерії оцінювання технологічної компетентності, форму проведення, а також діагностичний інструментарій. Її зміст був підпорядкований загальній меті цього етапу дослідження, що дозволило з'ясувати рівні сформованості технологічної компетентності.

Кількісні та якісні дані експериментального навчання є свідченням того, що технологічна підготовка здійснюється як цілеспрямована послідовна навчальна взаємодія викладача та студентів, де результатом є технологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи, яка передбачає певні рівні (достатній, середній та низький) їх особистісних професійних досягнень. Зокрема, кожен рівень характеризувався певними ознаками.

Багатовимірний статистичний аналіз, який упроваджувався в дослідженні, дав можливість оцінити ефективність функціонування системи підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі спочатку в експериментальних і контрольних групах, а потім тільки в експериментальних групах, де реалізовувалися різні варіанти підготовки з урахуванням особливостей навчання на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях. Кількісні результати експериментального навчання методами математичної статистики підтвердили гіпотезу дослідження щодо ефективності розробки й побудови системи підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі. Дані, які ми отримали в результаті проведеного дослідження, свідчать, що рівень сформованості технологічної компетентності майбутніх фахівців значно підвищився в експериментальних групах порівняно з контрольними як за варіантом А, так і за варіантом Б. Водночас рівень сформованості технологічної компетентності в експериментальних групах за варіантом Б вищий у порівнянні з показниками варіанта А, що свідчить про його ефективність. Валідність і об'єктивність у процесі експериментального дослідження оцінювалася застосуванням критерію T^2 Готелінга.

Результати теоретичного та експериментального дослідження підтвердили гіпотезу, на якій воно ґрунтується, засвідчили розв'язання поставлених завдань, досягнення мети і дали підстави для таких *висновків*:

1. На основі аналізу вітчизняних досліджень (К.Б. Авраменко, О.А. Біда, А.В. Глузман, М.П. Гусак, Н.В. Кічук, А.М. Коломієць, А.Г. Кучерявий, Д.І. Пащенко, О.М. Семенов, І.О. Смолюк, О.П. Хижна, Л.О. Хомич, Л.Л. Хоружа та ін.) доведено, що історія становлення вищої педагогічної школи є невід'ємною складовою розвитку системи національної освіти. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи з вищою освітою почала функціонувати в Україні з 1956 р., пройшовши кілька етапів, серед яких: становлення вищої педагогічної освіти (1956–1971); удосконалення вищої педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи (1972–1984); оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (1985–1995); розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі (1996–2009). Процеси модернізації в педагогічній освіті протягом визначених етапів, як правило, відбувалися у взаємозв'язку з реформуванням початкової школи.

Ретроспективний і порівняльно-змістовий аналіз теорії та практики професійної підготовки студентів у педагогічних ВНЗ України є важливим джерелом ґрунтовного розуміння сучасних проблем педагогічної освіти, прогнозування ризикованих ситуацій, більш аргументованого доведення нових підходів її модернізації.

2. Аналіз підготовки майбутніх учителів у вищій школі високорозвинутих країн світу переконливо засвідчує, що домінантою у світовому освітньому контексті стає орієнтація на формування особистості, здатної творчо самостверджуватися, саморозвиватися та самореалізовуватися протягом життя, набувати основ професійної компетентності. Стратегія освіти в умовах загальноєвропейського простору побудована на методології, яка спирається на інноваційний характер навчання майбутніх фахівців, пріоритетне значення ціннісної орієнтації освіти і спрямована на подолання кризи культури й духовності суспільства, зміцнює соціокультурний стрижень, допомагає повернутися до фундаментальної освіти, що дає цілісне бачення природи, людини та суспільства. Таким чином, доведено, що вивчення особливостей позитивного зарубіжного досвіду допомагає глибше усвідомити його вплив на розвиток вітчизняних освітніх технологій і вищої педагогічної освіти, а також сприяє формуванню в майбутніх учителів початкової школи вміння жити й діяти в умовах, що безперервно змінюються.

3. Сучасні тенденції функціонування нової чотирирічної початкової школи в Україні (поширення ідей гуманізації, запровадження компетентнісного підходу, варіативності змісту, форм, методів і засобів навчання молодших школярів) зумовили необхідність розроблення особистісно-професійної підготовки вчителя. Водночас процеси модернізації, що відбуваються в початковій освіті стимулюють подальший розвиток системи підготовки майбутніх фахівців.

На початку XXI ст. активно розроблялися державні стандарти вищої педагогічної освіти, зокрема Галузевий стандарт для підготовки фахівців з

початкового навчання. Серед актуальних проблем слід виділити ті, які пов'язані з ідеєю оновлення професійного навчання відповідно до запитів шкільної практики. Проте ситуація, що склалася а педагогічній освіті була занадто суперечливою, оскільки декларувалася необхідність практико-орієнтованого характеру навчання, а насправді активно впроваджувався інформаційно-знаннявий підхід. Більшість викладачів педагогічних ВНЗ були не готові до глибоких системних змін. Проблема підготовки майбутніх фахівців до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі в масовому досвіді залишалася на периферії педагогічної свідомості.

У результаті теоретичного аналізу досліджуваної проблеми встановлено, що здійснити модернізацію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи можна за умови впровадження технологічного підходу, оскільки він ґрунтується на необхідності якнайповнішого взаємозв'язку потреб шкільної та професійної освіти і дає змогу залучати студентів до активного процесу пізнання з гарантованим досягненням очікуваних результатів.

4. Концептуальні засади дослідження ґрунтуються на ідеях особистісно орієнтованої парадигми з урахуванням потреб функціонування нової чотирирічної початкової школи та актуальних проблем розвитку сучасної педагогічної освіти. До найважливіших концептуальних положень, на основі яких вибудовувалася модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій, належать такі:

- модернізація дидактико-методичної системи навчання, що передбачає своєчасне реагування педагогічної освіти на інноваційні процеси, які відбуваються в початковій школі;

- упровадження технологічної підготовки вчителя початкової школи як складного інтегрованого утворення, що відображає якісно нову характеристику функціонування дидактико-методичної системи навчання;

- готовність майбутніх учителів застосовувати загальнонавчальні технології в початковій школі, яка характеризує певний рівень розвитку технологічної компетентності і є результатом модернізації дидактико-методичної системи навчання.

5. Відповідно до концептуальних засад дослідження створено модель системи експериментальної підготовки, що передбачала технологізацію всіх її складових, а саме: загальнопедагогічної, дидактико-методичної, педагогічної практики, самостійної і науково-дослідної роботи студентів, а також контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів.

Новизна запропонованої моделі експериментальної системи навчання полягає в тому, що вона мала варіативний характер реалізації в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти та новий навчально-методичний ресурс. У ній уперше обґрунтовано доцільність засвоєння майбутніми вчителями у процесі технологічної підготовки в педагогічному ВНЗ необхідної і достатньої сукупності загальнонавчальних технологій (організація навчальної взаємодії вчителя з учнями, формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів, організація диференційованого навчання, навчальної проектної діяльності, ігрової навчальної діяльності та поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу), які доцільно використовувати в початковій школі.

На підвищення ефективності спроектованої моделі експериментального

навчання впливають організаційно-педагогічні умови її реалізації, зокрема здатність викладача дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ до інноваційної діяльності, самоорганізації, постійного вдосконалення професійної компетентності; використання в технологічній підготовці майбутніх учителів початкової школи технологічних карт і алгоритмічних приписів; моделювання квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців; поетапність управління процесом професійної підготовки студентів до застосування загальнонавчальних технологій, що передбачає моніторинговий супровід на критеріальній основі; створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, яке забезпечує технологізацію змісту й процесу навчання майбутніх фахівців.

6. З'ясовано, що у вітчизняній педагогічній науці практично немає фундаментальних досліджень, де визначалося б поняття "загальнонавчальна технологія" та системно розкривалися структурні компоненти цього утворення. У працях дослідників технологічного підходу подано тлумачення базових понять "освітня технологія", "педагогічна технологія", "навчальна технологія", "технологія навчання", що дало змогу визначити суть феномена "загальнонавчальна технологія".

У результаті дослідження доведено, що підготовка майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій найповніше дозволяє реалізувати обов'язкове виконання вимог Державного стандарту загальної початкової освіти, зокрема формування предметних і міжпредметних компетентностей молодших школярів.

З урахуванням теоретичної значущості проблеми в монографії викладено експериментальне обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі, де змодельовано процес реалізації варіативної структурно-функціональної моделі.

Відповідно до розробленої моделі експериментальна підготовка в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти здійснювалася в межах предметно-центрованого навчання та завдяки упровадженню інтегрованих навчальних курсів.

Доведено, що міжпредметна інтеграція дидактичних і методичних знань та вмінь, де інваріантною частиною є засвоєння знань про суть загальнонавчальних технологій та оволодіння особливостями їх застосування з урахуванням специфіки кожної, забезпечувала технологізацію змісту й процесу навчання майбутніх учителів початкової школи та істотно впливала на рівень сформованості технологічної компетентності.

7. Контроль і оцінювання ефективності варіативної системи підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі здійснювалися засобами безперервного моніторингу на критеріальній основі, що проводився на всіх етапах експериментального навчання.

Моніторинг процесу технологічної підготовки характеризувався системністю, технологічністю та використанням спеціалізованого інструментарію. За його допомогою виявлялася динаміка розвитку технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Для з'ясування рівнів сформованості технологічної компетентності відповідно до її компонентів було розроблено критерії

оцінювання.

Кількісні та якісні дані експериментального навчання свідчать, що результати сформованості технологічної компетентності майбутніх фахівців за різними варіантами експериментального навчання значно відрізняються. Аналіз результатів дослідження методами математичної статистики також підтвердив ефективність функціонування системи підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі за тим варіантом, де активно впроваджувались інтегровані навчальні курси. Валідність і об'єктивність здобутих даних у процесі експериментального навчання оцінювалися за критерієм T^2 Готелінга.

Викладені наукові результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів складної та багатопланової проблеми технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Перспективними для подальших досліджень, на наш погляд, є питання доцільного поєднання загальнопедагогічних і дидактико-методичних знань у цьому процесі, взаємозв'язку загальнонавчальних і предметних технологій, вивчення діапазону впливу індивідуальних характеристик студентів на рівень їхньої готовності до технологічного навчання молодших школярів; формування технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, технологічна підготовка вчителів початкової школи в умовах післядипломної педагогічної освіти тощо.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Бердянський державний педагогічний університет

**ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОЇ
ГАЛУЗІ "МАТЕМАТИКА" В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

ПРОГРАМА ТА МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ
для підготовки фахівців за спеціальністю
7.010102 "Початкове навчання"
освітньо-кваліфікаційний рівень "спеціаліст"

Бердянськ-Київ
2005

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальну програму для студентів за спеціальністю 7.01.01.02 "Початкове навчання", освітньо-кваліфікаційний рівень "спеціаліст".

Лист Міністерства освіти і науки України 1.4/18.2 – 1322 від 8.06.2005 р.

ЗМІСТ

1. Пояснювальна записка.
2. Тематичний план навчального курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі".
3. Основний змісту навчального курсу.
4. Система контролю та критерії оцінювання навчальної діяльності студентів з курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі".
5. Основна рекомендована література до курсу.

1. Пояснювальна записка

Оновлення шкільної освіти в Україні, зокрема її початкової ланки, характеризується інтенсивним розвитком інноваційних процесів. Істотною особливістю цієї тенденції є реальна варіативність методичних підходів, пошук ефективних технологій навчання, можливість вибору різних навчальних програм і підручників. Очевидно, що й надалі ці тенденції будуть розвиватися, адже це обов'язкова умова реалізації ідей особистісно орієнтованої освіти.

У сучасній початковій школі діють різні дидактичні системи розвивального навчання, за теорією В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Л.В. Занкова; розвитку повноцінної навчальної діяльності, за ідеями та методичними посібниками О.Я. Савченко; диференційованого комплектування класів і внутрішньокласної диференціації, за методиками Інституту психології АПН України та ін. В останнє десятиріччя поширились нові типи початкових шкіл, які наслідують досвід прогресивної західної педагогіки (системи М. Монтесорі, Р. Штайнера, методики американських шкіл з розвитку критичного мислення та творчого самовираження учнів тощо).

Нове законодавче забезпечення української шкільної освіти ХХІ століття створило сприятливі умови для виникнення й утвердження *варіативної початкової освіти*. Це знайшло відображення у функціонуванні різних початкових шкіл (за статусом, формою власності, педагогічними системами), у можливості розробки різних програм і підручників і відповідно права їх вибору.

Нові умови роботи школи характеризуються й посиленими вимогами як держави, так і суспільства до якісної освіти, що передбачає пошук і запровадження нових педагогічних технологій.

Ці процеси є природним відображенням демократичного розвитку української освіти, і вони будуть поширюватися. Тому винятково важливо повною мірою враховувати це в підготовці педагогічних кадрів, а саме педагогів-професіоналів нової генерації з конкурентоздатним рівнем кваліфікації, які мають відповідну загальну й педагогічну культуру, розуміють тенденції та сутність сучасних педагогічних систем. Майбутні вчителі мають орієнтуватися не лише в типових педагогічних ситуаціях, але й розуміти специфіку організації навчальної діяльності в умовах варіативності навчально-виховного процесу в початковій школі, впроваджувати в практику сучасні предметні та загальнонавчальні технології.

Підготовка такого рівня фахівців повинна мати системний характер і охоплювати як психолого-педагогічну, так і методичну складові.

Аналіз спеціальної літератури, вивчення стану підготовки молодих педагогів до самостійної викладацької діяльності засвідчують, що однією з найскладніших проблем їхнього професійного становлення є вміння застосовувати загальнонавчальні технології. У зв'язку з цим перед професійною педагогічною освітою виникла проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи до вмілого їх використання. Таке завдання виконують нові навчальні курси, серед яких і "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

Цей курс спирається на діючу програму "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі", тому що в процесі її вивчення студенти вже

отримали необхідну дидактико-методичну підготовку для навчання математики в початковій школі.

Мета курсу – оволодіння майбутніми вчителями вміннями застосовувати загальнонавчальні технології в практичній діяльності початкової школи.

Головними завданнями курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі" є:

- ознайомлення студентів з концептуальними й теоретичними положеннями про загальнонавчальні технології в початковій школі;
- підготовка студентів до моделювання, проведення та аналізу уроків математики на основі використання загальнонавчальних технологій;
- формування вміння здійснювати рефлексивну педагогічну діяльність, яка орієнтує майбутнього вчителя на вдосконалення професійної діяльності через систематичну організацію технологічного навчання в початковій школі, на педагогічну творчість, самостійну дослідницько-експериментальну роботу.

Концептуальними ідеями розробки програми курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі" та її запровадження визначено:

- особистісно орієнтований підхід, оскільки він є пріоритетним напрямком державної політики в розвитку освіти;
- компетентнісний підхід, який є джерелом підвищення професійної компетентності, оскільки дозволяє спрямовувати педагогічну діяльність на саморозвиток і самовдосконалення;
- міжпредметний підхід, що використовується з метою формування в студентів системних і цілісних знань, орієнтації в широкому просторі сучасної початкової математичної освіти;
- технологічний підхід, який дозволяє забезпечити більш високу ефективність майбутньої професійної діяльності.

Психолого-педагогічними засадами викладання курсу є:

- педагогічний гуманізм;
- емпатійне розуміння студентів;
- навчання через практичну діяльність;
- застосування інтерактивних методів навчання;
- розширення доступу до інформаційних технологій та формування вміння обробляти різноманітну інформацію;
- поєднання видів діяльності студентів;
- цілеспрямованість на успіх у всіх видах діяльності;
- збереження професійного стилю викладача та індивідуальності кожного студента;
- використання методу проектів;
- розвиток комунікативних здібностей, вміння вести дискусію, робити презентації.

2. Тематичний план навчального курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі"

Цілісне представлення курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі" відображено в тематичному плані (див. табл. 1). Тематика лекцій, практичних і лабораторних занять розрахована на підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "спеціаліст". Загальний обсяг курсу складає 72 години.

Таблиця 1

Тематичний план навчального курсу

№	Тема	Всього	Лекційні	Практичні	Лабораторні	Самостійна робота
1.	Новий етап розвитку 4-річної початкової школи: Державний стандарт початкової освіти. Освітня галузь "Математика". Загальна характеристика курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі".	4	2			2
2.	Здоров'язберігаюча організація навчально-виховного процесу	8	2	2	2	2
3	Технологія організації навчальної взаємодії вчителя та учнів	10	2	2	2	4
4	Технологія формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів	10	2	2	2	4
5	Технологія організації диференційованого навчання	10	2	2	2	4
6	Технологія організації навчальної проектної діяльності	10	2	2	2	4
7	Технологія організації ігрової навчальної діяльності	10	2	2	2	4
8	Технологія організації поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу	10	2	2	2	4
	Всього	72	16	14	14	29

Під час запровадження курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі" нами виділено такі загальнонавчальні технології, теоретичним підґрунтям яких є особистісно орієнтована освіта, реалізація вимог Державного стандарту початкової школи та впровадження компетентнісного підходу, який передбачає посилення практичної та індивідуальної спрямованості навчання, розвиток творчих здібностей учнів.

Охарактеризуємо стисло кожен з них.

1. *Технологія організації навчальної взаємодії вчителя та учнів передбачає навчання на основі активної діяльності всіх учасників навчального процесу, організації діалогу та полілогу, де вчитель і учні виступають партнерами.*

2. *Технологія формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів*, яка призначена формувати в молодших школярів уміння організовувати себе, мислити, самостійно здобувати знання, контролювати свої досягнення в процесі навчальної діяльності.

3. *Технологію диференційованого навчання*, яка дозволяє створити умови для включення молодших школярів у навчальну діяльність відповідно до їх рівня актуальної готовності й зони найближчого розвитку.

4. *Технологія організації навчальної проектної діяльності*, орієнтована на самостійну пошуково-творчу діяльність учнів, що може бути як індивідуальною, так і груповою, у процесі якої дитина вчиться різнобічно пізнавати об'єкт, здобувати нові знання, застосовувати їх на практиці.

5. *Технологія організації ігрової навчальної діяльності*, яка має мотиваційну, пізнавальну й виховну значущість і базується на залученні молодших школярів до різних видів дидактичних ігор у процесі засвоєння кожного предмета базового навчального плану;

6. *Технологія організації поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу*, упровадження якої має комплексний характер, оскільки передбачає застосування вчителем кількох загальнонавчальних технологій, які забезпечують цілеспрямоване навчання молодших школярів відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти та навчальних програм.

У зміст курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі" включено ті інноваційні технології, які мають добре розроблену науково-теоретичну основу, вже набули певного визнання серед учителів та мають дидактичне й методичне забезпечення. Це програми, підручники, методичні рекомендації для вчителя.

Особливість курсу полягає в тому, що він відкритий, тобто в процесі розробки нових технологій курс може доповнюватися.

У процесі впровадження курсу використовуються такі види діяльності студентів:

- індивідуальна самостійна робота вдома, в бібліотеці, методичному кабінеті, в школі, в аудиторії;
- парна робота, спрямована на взаємонавчання та взаємоперевірку виконаних завдань, упорядкування навчально-методичних матеріалів, портфоліо;
- групова робота під час семінарів з розробки дидактико-методичної продукції та під час виконання спільних проектів з основних проблем курсу;
- колективні форми обговорення, дискусії, захист групами своїх робіт, моделювання творчих уроків та їх фрагментів.

Особливістю курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі" є те, що більшість лабораторних робіт проводиться саме в період проходження майбутнім учителем педагогічної практики, щоб уміння, які він здобув у педагогічному ВНЗ, можна було перевірити в різних умовах і педагогічних ситуаціях. Крім того, студент має можливість отримати безпосередню консультацію як у викладача, вчителя, так і у своїх товаришів.

Організація самостійної роботи з курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі" передбачає виконання системи завдань дослідницького характеру, які сприяють оволодінню технологічно-проектувальними вміннями. Однак деякі завдання не мають чітко

визначених термінів звітності. Наприклад, студенти докладають про результати виконання завдань для самостійної роботи під час педагогічної практики або після її завершення. Це організується в такий спосіб, щоб надати майбутнім вчителям можливість перевірити свої теоретичні здобутки на власному педагогічному досвіді.

Що стосується розробки проектів, які передбачені для самостійного (індивідуального чи колективного) виконання, то студенти їх презентують по завершенню вивчення курсу разом з власнотвореними навчально-методичними матеріалами портфоліо. Таким чином, у курсі "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі" оцінювання навчальних досягнень студентів здійснюється *в три етапи*.

Перший етап розтягнутий у часі з метою поступового набуття теоретичних знань. Це означає, що по завершенню вивчення кожного модуля проводиться контрольна робота (тестування та розв'язання навчально-професійних задач). *На другому етапі* студенти під час педагогічної практики проводять контрольні уроки, на яких демонструють уміння моделювати, проводити та аналізувати уроки математики за різними загальнонавчальними технологіями. Викладач спрямовує й корегує діяльність студентів під час підготовки таких уроків. *Третій етап* – презентація проектів та власно створених портфоліо, в процесі захисту яких результати діяльності оцінюються як викладачем, так і іншими студентами.

Оволодіння майбутнім учителем початкової школи вміннями застосовувати загальнонавчальні технології (зокрема, під час вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі) *визначається за такими критеріями*:

- 1) усвідомлення нових цілей засвоєння учнями освітньої галузі "Математика" в контексті модернізації початкової освіти;
- 2) обізнаність із сучасними загальнонавчальними технологіями;
- 3) усвідомлення потреби запровадження загальнонавчальних технологій у власній професійній діяльності;
- 4) уміння продуктивно організовувати навчання з метою забезпечення реалізації вимог Державного стандарту освітньої галузі "Математика";
- 5) володіння способами формування всіх груп загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів;
- 6) здатність організовувати диференційоване навчання;
- 7) здатність організовувати процес навчання на основі активної взаємодії всіх учасників навчального процесу;
- 8) володіння практичними навичками щодо організації проектної та ігрової діяльності молодших школярів;
- 9) готовність моделювати й проводити уроки з математики за основи використання загальнонавчальних технологій у початковій школі, вести їх обговорення, давати оцінку та самооцінку.

3. Основний зміст навчального курсу

Тема 1. Новий етап розвитку 4-річної початкової математичної освіти. Загальна характеристика курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

Поняття про зміст освіти. Реформування змісту початкової математичної освіти.

Державний стандарт початкової загальної освіти. Характеристика освітньої галузі "Математика". Мета та завдання вивчення початкового курсу математики. Характеристика змістових ліній.

Варіативність сучасних концепцій курсу математики для 1–4 класів початкової школи України (автори М.В. Богданович та Л.П. Кочина, Н.П. Листопад). Порівняльний аналіз підручників з математики для початкової школи, рекомендованих Міністерством освіти і науки України в контексті технологічних можливостей.

Мета, завдання та зміст курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

Загальна характеристика банку даних про загальнонавчальні технології в системі початкової математичної освіти.

Роль курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі" в професійному становленні майбутнього вчителя. Професійні вимоги до особистості сучасного вчителя початкової школи.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Підготуватися до колективного обговорення проблеми: "Технологія підготовки вчителя до використання шкільного підручника математики як програми змісту та методичного забезпечення діяльності вчителя й учня".

Пошук даних про загальнонавчальні технології в системі початкової математичної освіти; обґрунтування їх систематизації.

Тема 2. Здоров'язберігаюча організація навчально-виховного процесу

Здоров'язберігаюча організація навчально-виховного процесу як пріоритет модернізації шкільної освіти. Основні умови здоров'язберігаючої організації навчально-виховного процесу та особливості їх урахування на уроках математики. Особливості проведення уроку математики на основі здоров'язберігаючої діяльності вчителя та учнів.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Спостереження, аналіз і проведення уроків на основі здоров'язберігаючої організації навчально-виховного процесу в початковій школі.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Розробіть завдання для учнів, які мають різні канали сприйняття інформації під час опрацювання сюжетних задач у курсі початкової школи. Тему та клас визначте самостійно.

Тема 3. Технологія організації навчальної взаємодії вчителя та учнів

Способи навчальної взаємодії вчителя й учнів на різних етапах уроку математики в початковій школі. Технологія комунікативної взаємодії в навчальній діяльності молодших школярів: організація навчального діалогу-полілогу, формування вміння запитувати, виконання учнями на уроці ролі вчителя, участь в оцінюванні уроку тощо. Інтерактивне навчання – основа для впровадження технології організації навчальної взаємодії вчителя та учнів.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Моделювання уроків математики на основі використання інтерактивних технологій навчання. Проведення педагогічного тренінгу на тему "Інтерактивні технології навчання на уроках математики".

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Підготуйтеся до педагогічного тренінгу, на якому будуть відпрацьовуватися вміння й навички застосування інтерактивних технологій ("Мозковий штурм", "Синтез думок", "Спільний проект", "Пошук інформації" тощо).

Тема 4. Технологія формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів

Психолого-дидактичні засади обґрунтування сутності, складу й структури навчальної діяльності.

Технологізація процесу формування організаційних, загальнопізнавальних, контрольних-оцінних умінь і навичок.

Міжпредметний характер застосування технології формування загальнонавчальних умінь і навичок.

Інтегровані уроки математики.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Спостереження, аналіз, моделювання й проведення інтегрованих уроків з метою розвитку загальнонавчальних умінь і навичок.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Проаналізуйте декілька тем (за підручниками з математики М.В. Богдановича та Л.П. Кочиної, Н.П. Листопада), щоб визначити, як завдання підручників сприяють формуванню загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів. Доберіть до аналізованих тем з інших методичних посібників завдання, що забезпечують оволодіння загальнонавчальними вміннями й навичками.

Тема 5. Технологія організації диференційованого навчання

Психолого-педагогічні особливості організації диференційованого навчання в початковій школі.

Методика вхідного, поточного та підсумкового діагностування навчальних досягнень учнів на уроках математики.

Особливості диференційованого навчання на уроках з шестирічними учнями.

Способи диференціювання навчальних завдань на уроках математики.

Особливості використання диференційованих навчальних завдань на різних етапах уроку математики. Способи диференціювання домашніх завдань.

Особливості оцінювання диференційованих завдань.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Спостереження, аналіз, моделювання й проведення уроків математики на основі реалізації технології організації диференційованого навчання.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

1. Вивчення зарубіжного досвіду диференційованого навчання на уроках математики в початковій школі.

2. Обґрунтування технологічного підходу до організації диференційованого навчання молодших школярів на різних етапах засвоєння.

Тема 6. Технологія організації навчальної проектної діяльності

Цілі організації проектної діяльності учнів у початковому курсі математики. Вимоги до використання методу проектів. Характеристика основних умінь і навичок, які формуються в учнів під час проектної діяльності. Можливі теми проектів у початковому курсі математики. Послідовність роботи над проектом. Міжпредметний характер проектної діяльності.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Спостереження за роботою вчителів-практиків щодо застосування методу проектів у процесі навчання математики. Узагальнення досвіду такої діяльності.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Розробити план-конспект уроку з використанням методу проектів. Вказати свої основні досягнення та складності під час моделювання такого уроку.

Тема 7. Технологія організації ігрової навчальної діяльності

Ігрова діяльність дітей молодшого шкільного віку як психолого-педагогічна проблема.

Функції ігрової діяльності в навчальному процесі початкової школи.

Класифікація дидактичних ігор дітей молодшого шкільного віку.

Технологія педагогічного керівництва ігровою діяльністю на уроках математики.

Особливості організації ігрової технології на уроках з учнями 6-річного віку.

Технологічні підходи до організації ігрової діяльності в умовах засвоєння змісту інших освітніх галузей.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Спостереження, аналіз і моделювання уроку математики на основі використання ігрових навчальних технологій.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Візьміть інтерв'ю в однокурсників та вчителів-практиків з метою визначення їхнього ставлення до використання ігрових технологій на уроках математики в початковій школі.

Підготуйтеся до дискусії в стилі телевізійного ток-шоу на тему "Ігрові технології в умовах засвоєння учнями змісту різних освітніх галузей. За і проти" (Дискусія проводиться під час педагогічної практики).

Тема 8. Технологія організації поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу

Методичні прийоми формування мотиваційно-цільової діяльності учнів.

Визначення інваріантних ознак технології:

- структурний аналіз навчального матеріалу, який входить до змістових ліній Державного стандарту загальної початкової освіти;
- діагностика готовності учнів до вивчення нового матеріалу;
- алгоритм засвоєння нового матеріалу;
- корекція навчальних досягнень учнів;
- формування в учнів уміння здійснювати рефлексію своєї діяльності на уроках математики.

Загальні підходи до моделювання уроків математики за підручниками М.В. Богдановича та Л.П. Кочиної, Н.П. Листопад.

Рефлексія педагогічної діяльності вчителя.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Спостереження, аналіз, моделювання й проведення уроків на основі застосування технології організації поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Доберіть із журналів "Початкова школа" методичні матеріали щодо організації контрольно-оцінної діяльності вчителя (зразки різнорівневих контрольних робіт, варіанти тестових завдань для тематичної та семестрової перевірки навчальних досягнень учнів, матеріали для організації моніторингового дослідження тощо).

Теми проектів з курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі" (на вибір студентів)

1. Підготуйте репортаж з фото та відеофрагментами щодо впровадження загальнонавчальних технологій на уроках математики в початковій школі.
2. Підготуйте WEB сторінку до INTERNET на тему "Міжпредметний характер застосування загальнонавчальних технологій в початковій школі".
3. Підготуйте мультимедійну презентацію до однієї з тем, яка розглядалась у курсі "Загальнонавчальні технології у вивченні освітньої галузі "Математика" в початковій школі".
4. Підготуйте статтю до науково-інформаційного збірника або фахового журналу щодо Ваших поглядів на впровадження тієї чи іншої навчальної технології на уроках математики в початковій школі.

4. Система контролю та критерії оцінювання навчальної діяльності студентів з курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі"

Комплексний контроль за результатами навчальних досягнень студентів з курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі" здійснюється на основі результатів проведення поточного, модульного та підсумкового контролю.

Навчальні досягнення студентів визначають оцінюванням:

- 1) знань (проведення тестового контролю з теоретичних питань курсу);
- 2) умінь і навичок (розв'язання навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань);
- 3) моделювання, проведення та аналіз уроку на основі використання загальнонавчальних технологій у початковій школі.

Критерії та показники контролю

Основними критеріями оцінювання навчальної діяльності студентів з курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі" є її *систематичність, активність і результативність*.

Показниками систематичності навчальної діяльності є відвідування студентами лекційних, практичних, лабораторних занять з курсу та своєчасне виконання завдань під час аудиторної і самостійної роботи.

Активність студента на лекційних, практичних, лабораторних заняттях визначається якістю підготовки до них і рівнем виконання навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань практичного, творчого та дослідницького характер.

Показником результативності є правильність виконання на практичних, лабораторних заняттях усіх видів робіт, ґрунтовність виконання навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань, а також участь у самостійній дослідницькій роботі.

Система здійснення контролю

Система контролю передбачає *поточний, модульний та підсумковий контроль*.

Завдання поточного контролю полягає в систематичній перевірці розуміння та засвоєння студентами навчального матеріалу з курсу, якості виконання ними проблемно-пошукових та навчально-професійних завдань. Важливою складовою здійснення поточного контролю є перевірка виконання самостійних дослідницьких завдань.

Завданням модульного контролю є оцінювання засвоєння студентами частини навчального матеріалу дисципліни, що становить у сукупності завершений навчальний модуль (модуль – частина навчальної програми, що побудована з тісно пов'язаних між собою теоретичних і практичних компонентів змісту певної навчальної дисципліни). Здійснення модульного контролю передбачає виконання студентами контрольної роботи, яка включає комплекс тестових завдань з метою перевірки теоретичної підготовки і розв'язання навчально-професійних та навчально-пошукових завдань, які дають можливість продемонструвати студентам здатність практично використовувати набуті знання.

Завданням підсумкового контролю є проведення модульної контрольної роботи з метою перевірки рівня засвоєння студентами теоретичного матеріалу з курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі" та сформованості технологічно-проектувальних умінь (моделювання, проведення та аналіз уроку математики на основі використання загальнонавчальних технологій у початковій школі).

Форми контролю

Основними формами поточного контролю є такі види робіт:

- 1) виконання тестових завдань;
- 2) моделювання фрагментів уроку;
- 3) виконання студентами самостійних дослідницьких завдань;
- 4) виконання модульної контрольної роботи (тестування, розв'язання навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань) з метою перевірки знань;
- 5) моделювання, проведення та аналіз уроку математики на основі використання загальнонавчальних технологій у початковій школі з метою перевірки сформованості технологічно-проектувальних умінь;
- 6) опрацювання дидактико-методичної літератури;
- 7) виконання індивідуальних науково-дослідних завдань: розробка та захист проекту, участь у предметних олімпіадах, конкурсах, наукових студентських конференціях.

Засоби контролю

Засобом контролю навчальної діяльності студентів з курсу "Загальнонавчальні технології у процесі вивчення освітньої галузі "Математика" в початковій школі" виступає розгалужена система балів, яка є:

- *накопичувальною* (складається із суми балів за різними видами здійсненого контролю);
- *рейтинговою* (використовуються числові величини для визначення рівнів навчальної успішності студентів);
- *варіативною* (кількість балів зумовлюється специфікою видів навчальної діяльності студентів).

Реалізація системи контролю передбачає оцінювання балами навчальної успішності студентів за розробленою технологією поточного, модульного та підсумкового контролю.

5. Основна рекомендована література до курсу

1. Белошистая А.В. Обучение математики в классах коррекционно-развивающего обучения // Начальная школа. – 2004. – № 12. – С. 69–72.
2. Белошистая А.В. Развитие математических способностей школьников как методическая проблема // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 44–53.
3. Богданович М.В. Урок математики в початковій школі : навч. посіб. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 208 с.
4. Богданович М.В. Методика викладання математики в початкових класах : навч. посіб. / М.В. Богданович, М.В. Козак, Я.А. Король : 3-є вид., перероб. і доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 336 с.
5. Бондар В.І. Теоретичні основи і технологія навчально-виховного процесу на уроці (дид. аспект). – К. : КДПІ, 1993. – 29 с.
6. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
8. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа, 2006. – №2. – С. 30–34.
9. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. [авт.- уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко]. – К. : АПН, 2002. – 136 с.
10. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994. – 222 с.
11. Коберник Г.І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах : теорія та методика : монографія. – К. : Наук. світ, 2002. – 231 с.
12. Кодлюк Я. Інформативність уроку як засіб підвищення його результативності/ Я. Кодлюк, Г. Одинцова // Початкова школа. – 2004. – № 2. – С. 9–12.
13. Кодлюк І.П. Що потрібно знати вчителю про шкільний підручник // Початкова школа. – 2004. – №9. – С. 56–60.
14. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. – М.: Центр "Педагогический поиск", 2000. – 336 с.
15. Кочина Л. Особливості побудови уроку математики в початкових класах // Початкова школа. – 2006. – № 7. – С. 27–32.
16. Кочина Л. Особливості побудови уроку математики в початкових класах // Початкова школа. – 2006. – № 8. – С. 22–24.
17. Кукушин В.С. Современные педагогические технологии. Начальная школа : пособ. для учителя / серия "школа развивающего обучения". – Ростов н/Д : изд-во "Феникс", 2003. – 448 с.
18. Логачевська С.П. Диференціація у звичайному класі : посібн. для вчителів, методистів, студ. / за ред. О. Я. Савченко. – К., 1998. – 288 с.
19. Логачевська С.П. Дійти до кожного учня : метод. посіб. / за ред. О.Я.Савченко. – К.: Рад. шк., 1990. – 157 с.
20. Митник О.Я. Навчально-творча діяльність молодших школярів на уроках математики. Методика навчання математики в системі післядипломної освіти. – К. : Видавництво "Початкова школа", 2005. – 96 с.

21. Митник О.Я. Як навчити дитину мистецтва мислення. Педагогічна психологія : навч. посіб. для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. – К. : Видавництво "Початкова школа", 2006. – 104 с.

22. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

23. Навчання і виховання учнів 1 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2002. – 464 с. // Кочина Л.П., Листопад Н.П. Математика. – С. 210–275.

24. Навчання і виховання учнів 2 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2003. – 608 с. // Кочина Л.П., Листопад Н.П. Математика. – С. 283–353.

25. Навчання і виховання учнів 3 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2004. – 512 с. // Кочина Л.П., Листопад Н.П. Загальні питання методики навчання математики в 3 класі. – С. 225–280.

26. Навчання і виховання учнів 4 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2005. – 640 с. // Кочина Л.П., Листопад Н.П. Математика. – с. 290–376.

27. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т.Шпак. – К. : Видавничий центр "Просвіта", Пошуково-видавниче агенство "Книга Пам'яті України", 2000. – 368 с.

28. Педагогічні технології. Досвід. Практика : довідник. – Полтава : ПОПОПП, 1999. – 374 с.

29. Педагогические технологии : учеб. пособ. для студентов педагогических специальностей : серия "Педагогическое образование" / под общей ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д : издательский центр "Март", 2002. – 320 с.

30. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : навч. посіб. / за заг. Ред.. С.П. Бондар. – Рівне : Редакційно видавничий центр "Тетіс" Міжнародного університету "РЕГІ" імені академіка Степана Дем'янчука, 2003. – 200 с.

31. Петерсен Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система "Школа 2000..." / Построение непрерывной сферы образования. – М. : АПКИ ППРО, УМЦ "Школа 2000...", 2007. – 448 с.

32. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии : учебно-метод. пособ. 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство "Гном и Д", 2001. – 192 с.

33. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К., Генеза, 1999. – 366 с.

34. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К., 1997. – 256 с.

35. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. – М., 1998. – 256 с.

36. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с

37. Тихоненко А.В. К вопросу о формировании ключевых математических компетенций младших школьников // Начальная школа. – 2006. – № 4. – С. 78–84.

38. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / СПб.: Питер, 2004. – 541 с.

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Бердянський державний педагогічний університет**

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ "МАТЕМАТИКА"
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

**ТИПОВА ПРОГРАМА
ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ
для підготовки фахівців за спеціальністю
6.010100 "Початкове навчання"
освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр"**

Київ – 2006

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як типову навчальну програму для студентів за спеціальністю 6.010100 "Початкове навчання", освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр".

Лист Міністерства освіти і науки України 1.4/18 – Г – 1062 від 9.11.2006 р.

ЗМІСТ

1. Пояснювальна записка.
2. Зміст програмового матеріалу.
3. Модульний план навчального курсу та методичний коментар до нього.
4. Система контролю та критерії оцінювання навчальної діяльності студентів.
5. Основні вимоги до навчальних досягнень студентів.
6. Рекомендована література до курсу.

1. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

В Україні визначено нові пріоритети розвитку педагогічної освіти, серед яких, у першу чергу, слід назвати спрямованість до входження в найближчій перспективі до Європейського освітнього простору. Основою для підготовки педагога нового покоління має стати законодавчо-нормативна база. Правові відносини у сфері вищої освіти регулюються Державною національною програмою "Освіта" (Україна XXI століття), Національною доктриною розвитку освіти та законами України "Про освіту", "Про вищу освіту". Водночас реформування системи педагогічної освіти передбачає вдосконалення стратегії математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У фаховій підготовці вчителя початкової школи вагоме місце відводиться методиці навчання математики.

У зв'язку з переходом на ступеневу систему вищої педагогічної освіти відповідно до Державного Галузевого стандарту навчальний курс "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" планується в процесі підготовки майбутніх учителів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр".

"Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" належить до циклу педагогічних дисциплін. Ознайомлення студентів з цим курсом має розпочинатися після того, як вони набули певної логічної, загально-дидактичної, психологічної та математичної підготовки.

Курс умовно можна поділити на дві частини: загальні питання навчання математики молодших школярів і питання спеціальної методики початкової математичної освіти.

Мета інтегрованого курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" – сформувати готовність студентів до розв'язання професійних завдань під час навчання молодших школярів математики відповідно до потреб сучасної початкової освіти.

Концептуальними ідеями оновлення змісту курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" визначено:

- інтегрований підхід, що використовується з метою формування в студентів системних і цілісних знань, орієнтації в широкому просторі сучасної початкової математичної освіти;
- особистісно орієнтований підхід, оскільки пріоритетним напрямком державної політики в розвитку освіти є її особистісна орієнтація;
- компетентнісний підхід, який є джерелом педагогічного зростання та орієнтує майбутнього вчителя на саморозвиток і самовдосконалення;
- технологічний підхід, який дозволяє забезпечити більш високу ефективність майбутньої професійної діяльності на основі застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі.

У зв'язку із зазначеним вище у процесі викладання курсу необхідно знайомити студентів з особливостями реалізації програми з математики для 1–4-х класів загальноосвітньої школи; з новими досягненнями методичної науки; показувати розвиток методики навчання математики відповідно до інноваційних процесів, які відбуваються в початковій школі; розглядати шляхи подальшого вдосконалення початкового навчання математики. Важливо організувати обговорення студентами різних підходів до висвітлення одного й того ж

теоретичного питання в різних підручниках, рекомендованих Міністерством освіти і науки України.

Типову навчальну програму з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" розроблено на основі Державного Галузевого стандарту підготовки фахівців початкового навчання освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" та з урахуванням змісту Державного стандарту початкової загальної освіти.

2. ЗМІСТ ПРОГРАМОВОГО МАТЕРІАЛУ

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ

Змістовий модуль 1, 2

Методика навчання математики в початковій школі як наука

Предмет і завдання методики початкового навчання математики. Становлення методики навчання математики як науки.

Зв'язок методики з іншими науками: віковою психологією, дидактикою, методикою математики середньої школи, математикою та ін.

Методи наукового дослідження, що застосовуються в процесі розробки методики навчання початкового курсу математики.

Роль методичної науки в модернізації початкової математичної освіти.

Початковий курс математики як навчальний предмет

Освітні, виховні та розвивальні завдання навчання математики в початковій школі. Місце початкового курсу в системі шкільного курсу математики.

Інваріативна та варіативна складові змісту початкової освіти. Компетентнісний підхід до формування змісту початкової математичної освіти.

Державний стандарт початкової загальної освіти. Характеристика освітньої галузі "Математика". Мета та завдання вивчення початкового курсу математики. Характеристика змістових ліній.

Курс математики в базовому навчальному плані середньої загальноосвітньої школи.

Аналіз програми з математики для початкової школи з позиції реалізації в ній компетентісно орієнтованого підходу до визначення навчальних досягнень учнів.

Особливості календарно-тематичного планування.

Елементарна математична підготовка дітей у дошкільних закладах.

Наступність у навчанні математики між початковими та 5–6 класами.

Внутріпредметні та міжпредметні зв'язки.

Інтегровані курси, інтегровані уроки як умова для різнобічного розгляду базових понять, явищ, більш широкого охоплення змісту, порівняно з діючим, формування в учнів системного мислення, позитивно-емоційного ставлення до пізнання, економного використання навчального часу.

Програма інтегрованого курсу (навчання грамоти, математика, навколишній світ) автори М.С. Васьуненко, Н.М. Бібік, Л.П. Кочина.

Питання для обговорення на практичних заняттях

Аналіз Базового компоненту дошкільної освіти, Державного стандарту початкової загальної освіти, Державного стандарту загальної середньої освіти.

Аналіз програми з математики для учнів початкової школи.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Ознайомтеся з особливостями календарно-тематичного планування з математики за підручниками М.В. Богдановича та Л.П. Кочиної, Н.П. Листопад на основі огляду журналів "Початкова школа". Складіть свій варіант такого плану для 1, 2, 3 або 4 класів (на вибір).

Познайомтеся з різними програмами інтегрованих курсів для учнів початкової школи на основі огляду журналів "Початкова школа", "Начальная школа".

Організація навчання математики в початковій школі

Багатоваріантність структури уроків математики. Вимога до сучасного уроку математики. Умови здоров'язберігаючої організації навчально-виховного процесу на уроках математики. Особливості проведення уроків математики в першому класі.

Підготовка вчителя до уроку. Вибір змісту, вибір методів, засобів та організаційних форм навчання (індивідуальних, групових, фронтальних) відповідно до освітніх, виховних та розвивальних завдань певного уроку.

Система контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Особливості оцінювання в першому класі.

Особливості організації моніторингового дослідження якості навчальних досягнень.

Позакласна робота з математики.

Організація навчання математики в малокомплектній школі. Урок математики: його місце в розкладі, поєднання з іншими уроками. Організація самостійної роботи учнів.

Засоби навчання математики. Оснащення навчального процесу.

Комплекс навчально-методичних посібників для вчителя та учнів, їх призначення, особливості та методика використання. Підручник – основний засіб навчання математики в початковій школі. Порівняльний аналіз підручників математики для початкової школи, рекомендованих Міністерством освіти і науки України. Особливості їх змісту, побудови й оформлення.

Предметне й табличне унаочнення. Використання структурних схем і малюнків. Інструменти, прилади, моделі, технічні засоби навчання. Засоби зворотнього зв'язку.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Особливості моделювання уроку за методичними системами М.В. Богдановича та Л.П. Кочиної, Н.П. Листопад. Вимоги до оформлення конспекту уроку та позакласного заходу.

Особливості контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Загальні вимоги до усного й писемного математичного мовлення учнів. Загальні вимоги до ведення учнівських зошитів та оформлення письмових робіт з математики. Критерії оцінювання письмових робіт. Оцінювання усних відповідей.

Спостереження й аналіз уроку математики в малокомплектній школі (якщо в місті немає такої школи, то доцільно використати відеозапис).

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Особливості використання різних засобів навчання на уроках математики.

Вивчення досвіду роботи вчителів з проблеми використання різних засобів навчання на уроках математики в початковій школі.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Підготуйте в комп'ютерному варіанті презентацію можливих зразків наочності, яку доцільно використовувати на уроках математики в першому класі.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Підготуйте до захисту сценарій позакласного заходу з математики для учнів початкової школи. Форму проведення та клас визначте самостійно.

Змодельуйте урок математики в малокомплектній школі.

Змістовий модуль 3.4

Загальнонавчальні технології у змісті початкової математичної освіти

Особистісно орієнтований, компетентнісний і технологічний підходи в навчанні математики

Дидактико-методичні системи розвивального навчання (Л.В. Занкова, Д.Б. Ельконіна та В.В. Давидова).

Розвиток пізнавальних здібностей молодших школярів (уваги, уяви, сприймання, пам'яті, мислення тощо) з метою вибору оптимальних засобів стимулювання інтелектуальної сфери особистості в процесі навчання та виховання на уроках і в позаурочній діяльності. Використання на уроках математики завдань з логічним навантаженням з метою розвитку пізнавальних здібностей.

Знайомство з програмою формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів (О.Я. Савченко).

Особливості розвитку математичних здібностей обдарованих дітей у межах програми та організація корекційно-розвивального навчання учнів.

Сутність особистісно орієнтованої освіти та шляхи її впровадження в початковій школі. Збагачення змісту математичної освіти емоційним, особистісно значущим матеріалом.

Формування в учнів мотивації учіння. Цілепокладання як основний регулятор обґрунтування процесу навчання математики.

Особливості реалізації компетентнісного підходу на уроках математики. Поняття "предметної компетентності". Структурування вимог до навчальних досягнень молодших школярів з математики як вияв компетентнісного підходу.

Технологічний підхід у методиці як умова забезпечення державних вимог програми з математики щодо рівня загальноосвітньої підготовки молодших школярів

Характеристика загальнонавчальних технологій у системі початкової математичної освіти

Технологія організації навчальної взаємодії вчителя та учнів

Технологія мотивації пізнавальної активності учнів. Способи навчальної взаємодії вчителя та учнів на уроках математики в початковій школі. Технологія комунікативної взаємодії в навчальній діяльності молодших школярів: організація навчального діалогу-полілогу, формування вміння запитувати, виконання учнями на уроці ролі вчителя, участь в оцінюванні уроку тощо. Форми організації навчального співробітництва на уроках математики та їх поєднання в системі уроків.

Технологія формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів

Психолого-дидактичні засади обґрунтування сутності, складу та структури навчальної діяльності. Технологізація процесу формування організаційних, загальнопізнавальних, контрольно-оцінних умінь і навичок.

Міжпредметний характер застосування технології формування загальнонавчальних умінь і навичок. Інтегровані уроки математики.

Технологія організації диференційованого навчання

Психолого-педагогічні особливості організації диференційованого навчання в початковій школі. Методика вхідного, поточного та підсумкового діагностування навчальних досягнень учнів на уроках математики. Особливості диференційованого навчання на уроках із шестирічними учнями. Способи диференціювання навчальних завдань на уроках математики. Особливості використання диференційованих навчальних завдань на різних етапах уроку математики. Способи диференціювання домашніх завдань. Особливості оцінювання диференційованих завдань.

Технологія організації навчальної проектної діяльності

Цілі організації проектної діяльності учнів у початковому курсі математики. Вимоги до використання методу проектів. Характеристика основних умінь і навичок, які здобувають учні під час проектної діяльності. Можливі теми проектів у початковому курсі математики. Послідовність роботи над проектом. Міжпредметний характер проектної діяльності.

Технологія організації ігрової навчальної діяльності

Ігрова діяльність дітей молодшого шкільного віку як психолого-педагогічна проблема. Функції ігрової діяльності під час навчання молодших школярів математики. Класифікація дидактичних ігор дітей молодшого шкільного віку. Технологія педагогічного керівництва ігровою діяльністю на уроках математики. Особливості ігрової технології на уроках з учнями 6-річного віку. Технологічні підходи до організації ігрової діяльності в умовах засвоєння змісту інших освітніх галузей.

Технологія організації поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу

Методичні прийоми формування мотиваційно-цільової діяльності учнів.

Визначення інваріантних ознак технології:

- структурний аналіз навчального матеріалу, який входить до змістових ліній Державного стандарту загальної початкової освіти;
- діагностика готовності учнів до вивчення нового матеріалу;
- алгоритм засвоєння нового матеріалу;
- корекція навчальних досягнень учнів;
- формування в учнів уміння здійснювати рефлексію своєї діяльності на уроках математики.

Особливості моделювання і проведення уроків математики на основі застосування різних загальнонавчальних технологій у початковій школі (за методичною системою Л.В. Коваль).

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Особливості моделювання уроків математики в початковій школі на основі застосування різних технологій.

Спостереження та аналіз уроків з метою реалізації особистісно орієнтованого, компетентнісного та технологічного підходів у навчанні математики.

Знайомство з досвідом учителів-практиків щодо особливостей упровадження загальнонавчальних технологій на уроках математики.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Здійсніть пошук дидактико-методичної літератури, яка висвітлює особливості моделювання уроків математики за різними загальнонавчальними технологіями. Знайдені матеріали додайте до папки портфоліо та приготуйте їх презентацію.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Підготуйте реферат на одну з тем (за вибором студентів).

1. Особливості розвитку математичних здібностей обдарованих дітей у межах стабільної програми.

2. Засоби стимулювання загального розвитку інтелектуальної сфери молодших школярів.

3. Організація корекційно-розвивального навчання математики в умовах класно-урочної системи.

4. Шляхи формування в молодших школярів уваги, уяви, сприймання, пам'яті, мислення (на вибір) в процесі навчання та виховання на уроках математики та в позаурочній діяльності.

5. Формування в молодших школярів умінь самостійно вчитися на уроках математики.

6. Особистісно орієнтований підхід у процесі навчання математики.

7. Особливості впровадження компетентнісного підходу в процесі навчання математики.

8. Технологічність методики початкового навчання як чинник її модернізації

Роботу відправте в електронну скриньку koval@ua.fm

ЧАСТКОВІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ

Змістовий модуль 5

Методика навчання нумерації цілих невід'ємних чисел: мета, зміст, завдання

Цілі невід'ємні числа. Різні підходи до побудови множини цілих невід'ємних чисел: теоретико-множинний, аксіоматичний.

Методика опрацювання окремих питань підготовчого (дочислового) періоду. Властивості та відношення предметів. Лічба.

Різні методичні підходи до формування понять натурального числа й нуля. Методика навчання написання цифр, що позначають на письмі дані числа.

Методика навчання нумерації чисел за концентрами.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Особливості уроків математики в підготовчий (дочисловий) період.

Спостереження, аналіз і моделювання уроків щодо ознайомлення з нумерацією чисел у кожному концентрі.

Аналіз типових помилок, що виникають під час опрацювання нумерації чисел за концентрами, шляхи їх подолання.

Забезпечення уроків засобами наочності. Добір дидактичних ігор.

Особливості реалізації особистісно орієнтованого, компетентнісного й технологічного підходів під час вивчення нумерації цілих невід'ємних чисел у курсі початкової школи.

Особливості застосування загальнонавчальних технологій на уроках математики під час опрацювання нумерації цілих невід'ємних чисел.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Розробіть різні варіанти підсумкового математичного диктанту за результатами вивчення учнями таких тем: "Числа 1-10 та число 0", "Числа від 11 до 20", "Числа від 21 до 100", "Числа від 101 до 1000", "Багатоцифрові числа".

Змістовий модуль 6, 7

Методика навчання арифметичних дій та формування обчислювальних умінь і навичок

Ознайомлення з операціями додавання, віднімання, множення, ділення. Вивчення законів і властивостей арифметичних дій, зв'язку між компонентами й результатами арифметичних дій. Перевірка правильності виконання арифметичних дій. Ознайомлення з поняттями "більше на", "менше на", "більше в", "менше в", "різницеве й кратне порівняння чисел".

Вивчення таблиць додавання та множення й відповідних випадків віднімання та ділення. Вивчення прийомів усних обчислень в межах ста, обчислень, що ґрунтуються на нумерації чисел.

Вивчення письмового виконання арифметичних дій (додавання, віднімання, множення, ділення) в межах мільйона, ділення з остачею.

Вивчення правил порядку виконання арифметичних дій у числових виразах, у тому числі з дужками.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Спостереження, аналіз і моделювання уроків, пов'язаних з ознайомленням учнів з арифметичними діями, їх властивостями й прийомами обчислення. Система формування обчислювальних навичок.

Аналіз типових помилок, що виникають під час опрацювання письмових випадків додавання й віднімання, множення й ділення.

Забезпечення уроків засобами наочності.

Особливості застосування загальнонавчальних технологій на уроках математики під час опрацювання арифметичних дій.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Підготуйте диференційовані завдання в системі уроків з тем "Табличне додавання та віднімання в межах 10", "Табличне додавання та віднімання з переходом через десятку", "Додавання та віднімання двоцифрових чисел", "Табличне множення та ділення", "Множення та ділення багатоцифрових чисел" (кожен студент обирає одну тему на вибір).

Змістовий модуль 8, 9

Методика навчання учнів розв'язування сюжетних задач

Роль і місце задач у початковому курсі математики. Функції сюжетних задач. Складові процесу розв'язування задач. Культура запису розв'язування задач.

Методика навчання учнів розв'язування простих та складених сюжетних задач. Формування вмінь розв'язувати прості та складені сюжетні задачі в курсі початкової школи за методичною системою М. В. Богдановича та Л. П. Кочиної.

Методична система навчання розв'язування сюжетних задач учнів початкової школи (автор С.О. Скворцова). Методика формування загального вміння розв'язувати задачі. Формування вміння розв'язувати задачі певних видів.

Система формування вмінь учнів розв'язувати нестандартні задачі та задачі з логічним навантаженням (за методичною системою О.Я. Митника) у курсі математики початкової школи.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Особливості навчання учнів розв'язувати сюжетні задачі за методичною системою М.В. Богдановича та Л.П. Кочиної.

Спостереження, аналіз і моделювання фрагментів уроків, пов'язаних з організацією діяльності учнів над сюжетними задачами.

Аналіз типових помилок, що виникають під час розв'язування задач, шляхи їх подолання. Забезпечення уроків засобами наочності.

Особливості застосування загальнонавчальних технологій на різних етапах уроків математики в початковій школі в процесі розв'язання сюжетних задач.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Підготуйте методичний огляд журналів "Початкова школа" та "Начальная школа" на тему "Методика навчання учнів розв'язувати сюжетні задачі". Складіть бібліографічний покажчик статей для використання в подальшій професійній діяльності. Окремо проаналізуйте статті М.В. Богдановича, Л.П. Кочиної, С.Є. Царьової, С.О. Скворцової, в яких розглядається проблема навчання учнів розв'язувати сюжетні задачі, та зробіть на деякі з них анотації (на вибір студентів).

Змістовий модуль 10

Методика навчання алгебраїчного матеріалу в курсі початкової школи

Формування й розвиток уявлень учнів про числові та буквені вирази, рівності й нерівності. Ознайомлення з розв'язуванням задач, складанням числових виразів.

Формування уявлень учнів про рівняння з однією змінною. Особливості формування вмінь учнів розв'язувати рівняння з однією змінною на одну – дві дії на основі взаємозв'язку між компонентами й результатами дій. Методика ознайомлення учнів з розв'язанням задач складанням рівнянь.

Формування уявлень про нерівності з однією змінною. Особливості формування вмінь учнів розв'язувати прості нерівності способом добору.

Формування уявлень учнів про функціональну залежність.

Особливості застосування загальнонавчальних технологій під час опрацювання алгебраїчного матеріалу на уроках математики в початковій школі.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Спостереження, аналіз і моделювання уроків, пов'язаних з ознайомленням учнів з алгебраїчним матеріалом.

Аналіз помилок, що виникають у дітей при вивченні алгебраїчного матеріалу. Забезпечення уроків засобами наочності. Добір дидактичних ігор.

Особливості застосування загальнонавчальних технологій під час опрацювання алгебраїчного матеріалу на різних етапах уроків математики в початковій школі.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Розробіть спеціальні навчально-методичні матеріали за темами (тему обрати в будь-якому класі, але ту, що пов'язана з вивченням алгебраїчного матеріалу) для роботи зі здібними учнями та з метою корекційно-розвивального навчання в умовах класно-урочної системи.

Змістовий модуль 11

Методика навчання геометричного матеріалу в курсі початкової школи

Методика ознайомлення учнів з геометричними фігурами: точка, лінія (пряма, крива, ламана), відрізок, промінь, многокутники: трикутник, чотирикутник, зокрема прямокутник (квадрат), інші многокутники, їх елементи – сторони, кути, вершини, кут (прямий, гострий, тупий), коло і круг, їх елементи (центр, радіус, діаметр).

Ознайомлення з позначенням фігур буквами.

Елементарні геометричні побудови. Ознайомлення з побудовою прямокутного трикутника; прямокутника (квадрата) за вказаними довжинами сторін (на папері в клітинку); кола – за допомогою циркуля.

Формування уявлень про геометричні тіла: куб, куля, циліндр, конус та елементи куба (ребра, вершини, грані). Методика ознайомлення з розгорткою куба.

Методика ознайомлення з обчисленням периметру многокутників, формулою обчислення периметра прямокутника (квадрата) за його сторонами.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Спостереження, аналіз і моделювання уроків, пов'язаних з ознайомленням учнів з геометричним матеріалом.

Аналіз помилок, що виникають у дітей при вивченні геометричного матеріалу. Добір дидактичних ігор. Забезпечення уроків засобами наочності.

Особливості застосування загальнонавчальних технологій під час опрацювання геометричного матеріалу на уроках математики в початковій школі.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Складіть завдання для тематичного й підсумкового тестового контролю з метою перевірки теоретичних і практичних знань учнів 4-го класу з теми "Геометричні фігури та їх властивості. Геометричні тіла", враховуючи індивідуальні особливості засвоєння навчального матеріалу.

Змістовий модуль 12

Методика навчання найважливіших величин та одиниць їх вимірювання в курсі початкової школи

Величини, що вивчаються в курсі математики початкової школи: довжина, відстань, периметр, площа, час, швидкість, маса, ціна, вартість, грошові одиниці, місткість. Методика опрацювання кожної з величин: ознайомлення, способи вимірювання, одиниці величин та їх співвідношення, дії над ними.

Методика ознайомлення з площею та обчисленням площі прямокутника (квадрата) за довжиною їх сторін. Методика навчання розв'язування задач, що містять зазначені величини.

Ознайомлення учнів з залежностями між величинами (ціною предметів, їх кількістю і вартістю, швидкістю, часом і відстанню). Методика навчання розв'язувати прості арифметичні задачі на визначення швидкості, часу, відстані, ціни, кількості та вартості товарів.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Спостереження, аналіз і моделювання уроків, пов'язаних з ознайомленням учнів з найважливішими величинами та одиницями їх вимірювання.

Проведення практичних робіт з вимірювальними інструментами. Виготовлення моделей наочних посібників, що використовуються при вивченні величин у початковій школі.

Особливості застосування загальнонавчальних технологій під час опрацювання найважливіших величин та одиниць їх вимірювання на уроках математики в початковій школі.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Ознайомтеся з досвідом учителів-практиків щодо вивчення найважливіших величин та одиниць їх вимірювання в курсі початкової школи. За наслідками такої роботи підготуйте письмове узагальнення досвіду.

Методика ознайомлення з темою "Частини. Дробу"

Особливості формування уявлень про утворення частини, дробу, про чисельник і знаменник дробу та їх зміст. Методика ознайомлення з читанням і записом дробів, порівнянням дробів з однаковими знаменниками.

Ознайомлення з розв'язанням задач на знаходження частини від числа і числа за його частиною.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Спостереження, аналіз і моделювання уроків, пов'язаних з ознайомленням учнів з темою "Частини. Дробу". Забезпечення уроків засобами наочності. Добір дидактичних ігор.

Особливості застосування загальнонавчальних технологій під час ознайомлення з темою "Частини. Дробу" на уроках математики в початковій школі.

Дослідницькі завдання для самостійної роботи

Підготуйте різномірневу контрольну роботу з теми "Частини. Дробу".

Підготуйте різномірневі контрольні роботи (підсумкові семестрові та річні) в першому, другому, третьому, четвертому класах (на вибір студентів).

Огляд розвитку методики навчання математики в початковій школі та перспективи її подальшого вдосконалення.

Становлення, розвиток та перспективи подальшого вдосконалення методики навчання математики в умовах варіативної організації навчально-виховного процесу в початковій школі.

Варіативність сучасних концепцій курсу математики для 1-4 класів початкової школи України (автори М.В. Богданович та Л.П. Кочина, Н.П. Листопад).

3. МОДУЛЬНИЙ ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ ТА МЕТОДИЧНИЙ КОМЕНТАР ДО НЬОГО

Цілісне представлення навчального курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" відображене в тематичному плані (див. табл. 2). Тематика лекцій, практичних і лабораторних занять розрахована на підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр". Загальний обсяг навчального курсу складає 216 годин (6 кредитів і відповідно 12 модулів), що

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

повністю відповідає Державному Галузевому стандарту ступеневої підготовки фахівців початкового навчання (див. табл. 1, 2).

Таблиця 1

**Структура курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика"
в початковій школі"**

Курс: (денна та заочна форми навчання)	Напрямок, освітньо- кваліфікаційний рівень	Характеристика навчального курсу
Кількість кредитів 6. Змістових модулів 12. Загальна кількість – 216 год. Тижневих годин – 4 год.	0101 Педагогічна освіта бакалавр	Нормативний навчальний курс 5, 6 семестри. Лекції (теоретична підготовка) – 48 год. Практичні – 24 год. Лабораторні – 24 год. Самостійна робота – 80 год. Індивідуальна робота – 30 год.

Таблиця 2

**Модульний план навчального курсу "Методика навчання освітньої галузі
"Математика" в початковій школі"**

Тема	Лекції	Практичні	Лабораторні	Самостійна робота	Індивідуальна робота
Змістовий модуль 1, 2					
Методика початкового навчання математики як педагогічна наука. Початковий курс математики як навчальний предмет. Організація навчання математики в початковій школі.	8	4	4	10	9
Змістовий модуль 3,4					
Загальнонавчальні технології у змісті початкової математичної освіти.	8	4	4	10	3
Змістовий модуль 5					
Методика навчання нумерації цілих невід'ємних чисел: мета, зміст, завдання.	4	2	2	10	3
Змістовий модуль 6, 7					
Методика навчання арифметичних дій та формування обчислювальних умінь і навичок	8	4	4	10	3
Змістовий модуль 8, 9					
Методика навчання розв'язування сюжетних задач.	8	4	4	20	3

Змістовий модуль 10					
Методика навчання алгебраїчного матеріалу.	4	2	2	5	3
Змістовий модуль 11					
Методика навчання геометричного матеріалу в курсі початкової школи.	4	2	2	5	3
Змістовий модуль 12					
Методика навчання величин у курсі початкової школи. Формування початкових уявлень про дробі. Ознайомлення з частинами. Огляд розвитку методики навчання математики в початковій школі та перспективи її подальшого вдосконалення.	4	2	2	10	3
Разом	48	24	24	80	30

Курс "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" реалізується через систему лекцій, практичних та лабораторних занять, педагогічну практику, самостійну роботу студентів. Крім того, під час навчання передбачається написання курсової роботи.

У зв'язку з входженням вищої освіти України до європейського освітнього простору, лекції інформативного характеру втрачають те виняткове значення, яке вони мали в умовах традиційного навчання. Слід надавати перевагу лекціям аналітичним, проблемним, оглядовим, настановчим. Потужно активізують лекцію зустрічі з кращими вчителями, науковцями, демонстрування відеофрагментів, фото з пласту інновацій, анований показ нових посібників.

Доцільно використовувати також діалогову лекцію, лекцію-бесіду, лекцію-консультацію, лекцію з мультимедійною підтримкою. До таких лекцій студентам заздалегідь пропонуються завдання проблемного характеру, щоб потім інформацію обговорити, доповнити й узагальнити під керівництвом викладача.

На практичних заняттях студенти вчаться виконувати різноманітні методичні завдання (аналіз програм, методичних посібників, підручників, типових помилок, що виникають під час опрацювання тієї чи іншої теми, складання завдань диференційованого характеру, добір дидактичних ігор та ін), отримують знання про те, як працювати з методичною літературою, творчо використовувати її. Крім того, на цих заняттях студенти вчаться моделювати уроки математики за дидактичними системами діючих підручників М.В. Богдановича та Л.П. Кочиної, Н.П. Листопад, а також на основі використання загальнонавчальних технологій у початковій школі.

На лабораторних заняттях студенти здобувають необхідні вміння, пов'язані з підготовкою й організацією процесу навчання математики в початковій школі (мікрОВикладання фрагментів уроків математики, спостереження й аналіз уроків та виховних заходів, оцінювання усних і письмових робіт тощо).

Лекції та інші види занять мають бути відповідно оснащені наочними посібниками й технічними засобами навчання.

Найважливішу роль у підготовці відіграє педагогічна практика, оскільки вона безпосередньо сприяє формуванню практичних умінь і навичок та в

кінцевому результаті орієнтує вчителя на успішну самореалізацію в майбутній професійній діяльності.

Організація самостійної роботи з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" передбачає виконання системи завдань дослідницького характеру, які сприяють оволодінню загальними й частковими питаннями методики навчання математики.

Написання курсової роботи в курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" доцільно розглядати як одну з форм науково-дослідної роботи студентів.

Метою написання курсової роботи є формування в студентів рефлексивної позиції, яка орієнтує їх на усвідомлення й аналіз власної діяльності під час навчання молодших школярів освітньої галузі "Математика", на педагогічну творчість, самостійну дослідницьку діяльність.

Тематика курсових робіт, як правило, пов'язана з одним із розділів методики навчання математики в початковій школі.

Написанню курсової роботи має передувати детальне вивчення літератури з теми, формулювання питань, які автор планує розробити, складання плану роботи. Потім необхідно конспективно викласти теоретичні положення, що використовуються при розгляді поданої теми з обов'язковим посиланням на літературу. Якщо є кілька способів подання інформації, то необхідно навести їх, указуючи позитивні якості та недоліки кожного з них.

В основній частині роботи виконується методична розробка теми, заснована на особистому педагогічному досвіді та досвіді вчителів-практиків з обов'язковою вказівкою на те, в якому класі, з яким контингентом проводився експеримент.

Розроблена тема має пройти експериментальну перевірку в початковій школі. Після цього треба провести аналіз позитивних і негативних моментів у викладанні поданої теми, вказати на труднощі, зробити кінцевий висновок про методику її організації.

Наприкінці курсової роботи необхідно навести список використаної літератури.

4. СИСТЕМА КОНТРОЛЮ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Комплексний контроль знань студентів з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" здійснюється на основі результатів проведення поточного, модульного та підсумкового контролю знань.

Об'єктом контролю є навчальна діяльність студентів з курсу та її результати. Навчальні досягнення студентів визначають оцінюванням:

- 1) знань (проведення тестового контролю з теоретичних питань курсу);
- 2) умінь і навичок розв'язання навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань;
- 3) моделювання, проведення та аналіз уроку на основі використання загальнонавчальних технологій у початковій школі.

Критерії та показники контролю

Основними критеріями оцінювання навчальної діяльності студентів з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" є її систематичність, активність і результативність.

Показниками систематичності навчальної діяльності є відвідування студентами лекційних, практичних, лабораторних занять з курсу, педагогічної практики в школі та своєчасне виконання навчальних і контрольних робіт.

Активність студента на лекційних, практичних, лабораторних заняттях, під час педагогічної практики визначається якістю підготовки до них і рівнем виконання завдань практичного, творчого та дослідницького характеру.

Показником результативності є правильність виконання на практичних, лабораторних заняттях усіх видів робіт (зокрема контрольних), ґрунтовність виконання дослідницьких завдань для самостійної роботи, участь у науково-дослідній роботі, а також успішна діяльність під час педагогічної практики.

Система здійснення контролю

Система контролю за навчальною успішністю студентів передбачає поточний, модульний та підсумковий контроль.

Завдання поточного контролю полягає в систематичній перевірці розуміння та засвоєння студентами навчального матеріалу з курсу, якості виконання ними практичних, творчих, пошукових завдань (аудиторних і позааудиторних), здатності усно чи письмово відтворювати навчальний матеріал. Важливою складовою здійснення поточного контролю є перевірка виконання завдань самостійної дослідницької роботи.

Завданням модульного контролю є оцінювання засвоєння студентами частини навчального матеріалу дисципліни, що становить у сукупності завершений навчальний модуль (модуль – частина навчальної програми, що побудована з тісно пов'язаних між собою теоретичних і практичних компонентів змісту певної навчальної дисципліни). Здійснення модульного контролю передбачає виконання студентами тестових завдань з метою перевірки теоретичної підготовки. Розв'язання навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань на контрольній роботі дають можливість продемонструвати студентам здатність практично використовувати набуті знання.

Завданням підсумкового контролю є підсумкова (тестова) перевірка рівня засвоєння студентами теоретичного матеріалу з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математики" в початковій школі" та здатність практично (репродуктивно, конструктивно, творчо) використовувати набуті знання (захист проекту уроку).

Форми контролю

Основними формами поточного контролю є такі види робіт:

- 1) виконання тестових завдань з метою перевірки рівня засвоєння теоретичного матеріалу за навчальними темами;
- 2) моделювання фрагментів уроку;
- 3) виконання студентами самостійних дослідницьких завдань;
- 4) виконання модульної контрольної роботи (тестування та розв'язання навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань);
- 5) виконання підсумкової контрольної роботи (тестування та моделювання, проведення та аналіз уроків на основі використання загальнонавчальних технологій у початковій школі);
- 6) виконання індивідуальних науково-дослідних завдань: написання та захист курсової роботи, участь у предметних олімпіадах, конкурсах, наукових студентських конференціях.

Засоби контролю

Засобом контролю навчальної діяльності студентів з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" є розгалужена система балів:

- накопичувальна (складається із суми балів за різними видами здійсненого контролю);
- рейтингова (використовуються числові величини для визначення рівнів навчальної успішності студентів);
- варіативна (кількість балів зумовлюється специфікою видів навчальної діяльності студентів).

Реалізація системи контролю передбачає оцінювання балами навчальної успішності студентів за розробленою технологією поточного, модульного та підсумкового контролю.

Порядок визначення рейтингової оцінки

При визначенні рейтингової оцінки з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі", який складається з 6 залікових кредитів, показники успішності студентів визначаються за такою схемою: сума набраних балів за кожний заліковий кредит ділиться на кількість залікових кредитів (ЗК), до якої додаються 19 балів, набраних за індивідуальну науково-дослідну роботу (ІНДЗ), і 41 бал за виконання підсумкової контрольної роботи. Наприклад, $(40 \text{ балів (ЗК1)} + 40 \text{ балів (ЗК2)} + 40 \text{ балів (ЗК3)} + 40 \text{ балів (ЗК4)} + 40 \text{ балів (ЗК5)} + 40 \text{ балів (ЗК6)}) : 6$ (кількість залікових кредитів дисципліни) = 40 балів (максимальна підсумкова рейтингова оцінка) + 19 (ІНДЗ) + 41 (максимальна рейтингова оцінка за виконання підсумкової контрольної роботи) = 100 балів (максимальна рейтингова оцінка).

Кожний заліковий кредит за рейтинговими показниками максимально оцінюється в 100 балів, з яких: 40 балів – підсумкова рейтингова оцінка; 19 балів – індивідуальна науково-дослідна робота (ІНДЗ); 41 бал – контрольна рейтингова оцінка за виконання підсумкової контрольної роботи: $40+19+41=100$. Звертаємо увагу на те, що індивідуальна науково-дослідна робота (ІНДЗ) та контрольна рейтингова оцінка виставляється один раз за весь період вивчення курсу.

Порядок оцінювання одного із залікових кредитів

(не включаючи балів за підсумковий контроль та ІНДЗ)

Максимальна сума – 40 балів.

Заліковий кредит (ЗК) включає 2 змістових модулі (ЗМ), кожен з яких оцінюється у такому порядку: максимально по 20 балів за кожний змістовий модуль (оцінюються види робіт поточного модульного контролю).

Критерії оцінювання

індивідуальних науково-дослідних завдань

(максимальна кількість 19 балів)

Здійснення модульного контролю передбачає виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, що сприяє розвитку дослідницьких здібностей студентів. Така робота є творчою діяльністю, вона передбачає формування вмінь здобувати знання самостійно, досліджувати різні мовні явища, робити висновки, а здобуті знання застосовувати в практичній діяльності.

Науково-дослідна робота студентів у процесі вивчення курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" передбачає написання

та захист однієї курсової роботи за весь період вивчення дисципліни, участь у предметних олімпіадах, конкурсах, наукових студентських конференціях. Максимальна кількість – 19 балів, які додають до загальної суми балів при підсумковому контролі.

Оцінювання кожного з видів робіт

*студентів за один із змістових модулів (ЗМ) при поточному модульному контролі
(максимальна кількість 20 балів)*

1. Відповідь (усна, письмова) на практичному занятті – 1 бал.
2. Розв'язання навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань – 4 бали.
3. Моделювання фрагментів уроків математики на основі застосування загальнонавчальних технологій початкової освіти – 5 балів.
4. Презентація навчально-методичних матеріалів портфоліо – 3 бали.
5. Виконання дослідницьких завдань для самостійної роботи – 4 бали.
6. Тестування – 3 бали.

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ

Дидактико-методична компетентність майбутніх учителів початкової школи визначається за сукупністю таких критеріїв.

Студент знає й усвідомлює:

- нові цілі засвоєння учнями освітньої галузі "Математика" в контексті модернізації початкової освіти;
- зміст та особливості побудови початкового курсу математики відповідно до вимог Державного стандарту освітньої галузі "Математика";
- основні умови здоров'язберігаючої організації навчально-виховного процесу під час навчання математики;
- специфіку виховної роботи на уроках та в позаурочній діяльності.

Студент обізнаний з:

- основними вимогами до математичної підготовки учнів за роками навчання;
- загальними вимогами до усного й писемного математичного мовлення та критеріями оцінювання знань, умінь і навичок учнів;
- особливостями календарно-тематичного планування;
- основними засобами, формами й методами навчання математики;
- особливостями застосування загальнонавчальних технологій на уроках математики;
- передовим педагогічним досвідом учителів-практиків з проблем організації технологічного навчання в початковій школі.

Студент здатний:

- формулювати освітні цілі з предмета, досягати й оптимально переосмислювати їх під час навчання;
- аналізувати основний методичний апарат підручників та розширювати його завданнями, спрямованими на розвиток логічного мислення, у тестовій формі, диференційованих, на вибір і самооцінку тощо;
- здійснювати розвиток загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів на уроках та в позаурочній діяльності;

– оцінювати результати діяльності учнів у відповідності з критеріями навчальних досягнень учнів початкової школи.

Студент володіє загальними практичними вміннями й навичками:

– моделювати й проводити уроки математики на основі застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі; вести їх обговорення, давати оцінку та самооцінку проведених занять;

– продуктивно та нестандартно організовувати процес навчання, виховання й розвитку з метою забезпечення реалізації вимог Державного стандарту освітньої галузі "Математика";

– проводити позакласні заходи з математики,

– удосконалювати професійну діяльність на основі систематичного впровадження загальнонавчальних технологій у початковій школі.

***Оволодіння майбутніми учителями початкової школи
предметною (математичною) компетентністю визначається за сукупністю
інших критеріїв.***

Студент володіє практичними вміннями й навичками:

– знайомити учнів з основними математичними поняттями, законами, властивостями та способами дій, що вивчаються в початковому курсі математики, навчити молодших школярів використовувати їх на практиці;

– формувати систему математичних знань, умінь і навичок відповідно до результатів навчання за змістовими лініями Державного стандарту загальної початкової освіти.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА ДО КУРСУ

Основна рекомендована література

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття): Затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.93 № 896. – К. : Радуга, 1994. – 61 с.

2. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – 18 лип.

3. Закон України "Про загальну середню освіту": Прийнято 13.05.99 № 651-ХІ.

4. Богданович М.В. Методика викладання математики в початкових класах: навч. посіб. / М.В. Богданович, М.В. Козак, Я.А. Король. 3-є вид., перероб. і доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 336 с.

5. Богданович М.В. Методика вивчення нумерації арифметичних дій у початковій школі. – К., 1991. – 206 с.

6. Богданович М.В. Методика навчання учнів розв'язувати задачі. Третє видання. – К. : Вища школа, 1990. – 181 с.

7. Богданович М.В. Урок математики в початковій школі: навч. посіб. / М.В. Богданович, Н.О. Будна, Г.П. Лищенко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 208 с.

8. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа, 2006. – №2. – С. 30–34.

9. Король Я.А. Практикум з методики викладання математики в початкових класах. – Тернопіль, 1998. – 136 с.

10. Король Я.А. Математика. Методика роботи над текстовими задачами. 1 клас / Я.А. Король, І.Я. Романишин. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 68 с.
11. Король Я.А. Математика. Методика роботи над текстовими задачами. 3 клас / Я.А. Король, І.Я. Романишин. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 196 с.
12. Король Я.А. Математика. Методика роботи над текстовими задачами. 4 клас / Я.А. Король, І.Я. Романишин. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 184 с.
13. Король Я.А. Формування практичних умінь і навичок на уроках математики. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 136 с.
14. Кочина Л.П. Навчання математики в 1-му класі : посіб. для вчителів. – К. : Літера ЛТД, 2005. – 160 с.
15. Кочина Л.П. Навчання математики в 2-му класі : посіб. для вчителів. – К. : Літера ЛТД, 2003. – 160 с.
16. Кочина Л.П. Навчання математики в 3-му класі : посіб. для вчителів. – К. : Літера ЛТД, 2005. – 160 с.
17. Кочина Л.П. Навчання математики в четвертому класі: посіб. для вчителів. – К. : Літера ЛТД, 2005. – 128 с.
18. Навчання і виховання учнів 1 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2002. – 464 с. // Кочина Л.П., Листопад Н.П. Математика. – С. 210–275.
19. Навчання і виховання учнів 2 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2003. – 608 с. // Кочина Л.П., Листопад Н.П. Математика. – С. 283–353.
20. Навчання і виховання учнів 3 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2004. – 512 с. // Кочина Л.П., Листопад Н.П. Загальні питання методики навчання математики в 3 класі. – С. 225–280.
21. Навчання і виховання учнів 4 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О. Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2005. – 640 с.// Кочина Л.П., Листопад Н.П. Математика. – с. 290–376.
22. Романишин І.Я. Математика. Методика роботи над текстовими задачами. 2 клас. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 152 с.
23. Скворцова С.О. Методика викладання математики в 1-му класі / С.О.Скворцова, Г.І. Мартинова, Т.О. Шевченко. – Одеса : Автограф, 2005. – 190 с.
24. Скворцова С.О. Методика викладання математики в 2-му класі / С.О.Скворцова, Г.І. Мартинова, Т.О. Шевченко. – Одеса : Автограф, 2005. – 214 с.
25. Скворцова С.О. Методика викладання математики в 3-му класі / С.О.Скворцова, Г.І. Мартинова, Т.О. Шевченко. – Одеса : Автограф, 2005. – 268 с.
26. Скворцова С.О. Методика викладання математики в четвертому класі / С.О.Скворцова, Г.І. Мартинова, Т.О. Шевченко. – Одеса : Автограф, 2005. – 310 с.
27. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К. : Початкова школа, 2006. – 432 с.
28. Уроки математики у 1 класі : посіб. для вчителя [Головко З.Л., Походжай Н.Я.] – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 224 с.
29. Уроки математики. 2 клас : посіб. для вчителя [Шост Н.Б.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 320 с.

30. Уроки математики. 3 клас : посіб. для вчителя [Козак М.В., Корчевська О.П.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 280 с.

31. Уроки математики. 4 клас : посіб. для вчителя [Бакан Н.А., Шост Н.Б.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 320 с.

Додаткова рекомендована література

1. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе. – М. : Линка-Пресс, 1998. – 285 с.

2. Истомина Н.Б. Практикум по методике преподавания математике в начальных классах. – М. : Просвещение, 1986. – 174 с.

3. Истомина Н.Б. Теоретические основы методики обучения математике в начальных классах: пособие для студентов фак. подг. учителей нач. классов заоч. отд-ния. – М. : НПО "МОДЭК", 1996. – 224 с.

4. Логачевська С.П. Дійти до кожного учня : метод. посіб. [за ред. О.Я.Савченко]. – К. : Рад. шк., 1990. – 157 с.

5. Логачевська С.П. Диференціація у звичайному класі: Посібн. для вчителів, методистів, студ. / За заг. ред. О.Я. Савченко. – К., 1998. – 288 с.

6. Митник О.Я. Як навчити дитину мистецтва мислення. Педагогічна психологія: навч. посіб. для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. – К. : Видавництво "Початкова школа", 2006. – 104 с.

7. Митник О.Я. Навчально-творча діяльність молодших школярів на уроках математики. Методика навчання математики в системі післядипломної освіти. – К. : Видавництво "Початкова школа", 2005. – 96 с.

8. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К. : "Магістр", 1997. – 256 с.

9. Скворцова С.О. Методична система навчання розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів : монографія. – Одеса : Астропринт, 2006. – 696 с.

10. Слєпкань З.І. Методика навчання математики : підручник. 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища школа, 2006. – 582 с.

11. Трутнев В. П. Внеклассная работа по математике в начальной школе. – М., 1975. – 160 с.

12. Тихоненко А.В. Технология изучения понятия величины на уроках математики в начальной школе / А. В. Тихоненко. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 218 с.

13. Тихоненко А.В. Обучение решению текстовых задач в начальной школе / А. В. Тихоненко [под ред. Л. В. Поповской]. Изд. 2-е. испр. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 253 с.

14. Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математики в школе. – М. : Педагогика, 1983. – 160 с.

15. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – СПб: Питер, 2004. – 541 с.

16. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактические единиц в обучении математике / П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев. – М. : Просвещение, 1986. – 225 с.

17. Эрдниев П.М. Теория и методика обучения математике в начальных классах / П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев. – М., 1998. – 320 с.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Бердянський державний педагогічний університет

**МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА
для підготовки фахівців за спеціальністю
8.010102 "Початкове навчання"
освітньо-кваліфікаційний рівень "магістр"

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальну програму для студентів за спеціальністю 8.010102 "Початкове навчання", освітньо-кваліфікаційний рівень "магістр".

Лист Міністерства освіти і науки України 1.4/18.2 - від 17.04.2007 р.

ЗМІСТ

1. Пояснювальна записка.
2. Зміст програмового матеріалу.
3. Модульний план навчального курсу та методичний коментар до нього.
4. Рекомендована література до курсу.

1. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Реформування освіти зумовило впровадження багаторівневої системи навчання у вищій школі. Найвищим освітньо-кваліфікаційним рівнем згідно з концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір є магістр.

Підготовка магістрів зі спеціальності 8.010102 "Початкове навчання" як фахівців вищого кваліфікаційного рівня спрямована насамперед на вибір серед студентської молоді здібних і обдарованих особистостей, які в майбутньому мають поповнити склад науковців в галузі початкової освіти та викладацький корпус вищих педагогічних навчальних закладів.

Курс "Методика початкового навчання математики у вищій школі" знайомить магістрів з метою, завданнями, структурою навчальної дисципліни "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі", яка передбачена для підготовки студентів зі спеціальності 6.010102 "Початкове навчання" на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр". Крім того магістранти мають оволодіти методологічними та дидактико-методичними основами організації навчального процесу, особливостями педагогічного контролю, науково-дослідною, самостійною роботою студентів, науковими і практичними засадами виховного процесу, організацією педагогічної практики у вищій школі.

Вивчення курсу спрямоване на усвідомлення магістрантами причин, які зумовили реформування освітніх систем у розвинених країнах світу та в Україні, змісту нової парадигми освіти, ідей і моделей глобальної освіти, які покладено в основу інтеграції міжнародних освітніх систем.

Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі мають забезпечуватися впровадженням системи стандартів, серед яких визначну роль відіграють освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця та освітньо-професійна програма його підготовки. Саме вони зумовлюють стратегію діяльності під час опрацювання курсу "Методика початкового навчання математики у вищій школі"

Основні вимоги до навчальних досягнень магістрантів

Магістрант знає та усвідомлює:

- актуальні проблеми розвитку сучасної початкової математичної освіти;
- предмет, мету, зміст та завдання курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі";
- основні форми, методи та засоби організації навчально-виховного процесу в курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі";
- особливості організації педагогічної практики, самостійної, науково-дослідної роботи в курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі";
- систему контролю та критерії оцінювання навчальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання у вищій школі;
- особливості інноваційної діяльності викладачів дидактико-методичних дисциплін педагогічних ВНЗ.

Магістрант володіє практичними уміньми й навичками:

- розробляти робочу навчальну програму, плани практичних і лабораторних занять у курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі ;

- організовувати навчально-виховний процес під час опрацювання курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" на основі сучасних технологій, які доцільно впроваджувати у вищій школі;
- розробляти методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів у курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" та практично її реалізовувати;
- організовувати науково-дослідну роботу студентів у курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі";
- практично здійснювати керівництво навчально-виробничою та виробничо-стажиською педагогічною практикою студентів у курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі";
- активно впроваджувати кредитно-модульну систему навчання під час опрацювання курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

2. ЗМІСТ ПРОГРАМОВОГО МАТЕРІАЛУ

Змістовий модуль 1

Тема 1. Особливості розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Роль дидактико-методичної науки в модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців.

1. Історія та сучасність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дидактико-методичний аспект.

- Етап становлення професійної освіти (1956-1971 рр.).
- Етап перебудови професійної освіти в контексті реформування початкової школи (1972-1984 рр.).
- Етап оновлення професійної освіти в умовах формування національної політики України в галузі вищої освіти (1985-1995 рр.).
- Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи на етапі входження України до загальноєвропейського освітнього простору.

2. Роль дидактико-методичної науки в модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

- • Методологічні засади дидактико-методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в системі вищої освіти.

3. Методика початкового навчання математики у вищій школі як наука, її місце в системі наук.

4. Відмінності дидактико-методичної підготовки у вищій школі за освітньо-кваліфікаційними рівнями "молодший спеціаліст", "бакалавр", "спеціаліст".

Самостійна робота

1. Вивчення особливостей методико-математичної підготовки майбутніх учителів в умовах європейського освітнього простору.

2. Аналіз рекомендованих дидактико-методичних джерел. Пошуки додаткової літератури. Доповнення списку літератури, запропонованого викладачем.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Методи наукового дослідження: аналіз дидактико-методичної літератури, психолого-педагогічне спостереження, бесіди, тестування, анкетування, інтерв'ю,

педагогічний експеримент, застосування статистичних методів обробки одержаних результатів.

Тема 2. Актуальні проблеми розвитку сучасної початкової математичної освіти.

1. Початковий курс математики як складова система неперервної математичної освіти.
2. Варіативність сучасних концепцій початкового курсу математики.
3. Оновлення змісту початкової математичної освіти на засадах особистісно-зорієнтованого, технологічного та компетентнісного підходів.
4. Особливості формування в учнів початкової школи предметної математичної ключових компетенцій.
5. Особливості впровадження предметних та загально навчальних технологій у початковий курс математики.
6. Технологічність сучасного уроку математики.

Самостійна робота

1. Особливості розвитку початкової математичної освіти на сучасному етапі в країнах європейського освітнього простору.
2. Підготовка виступів-презентацій з актуальних проблем розвитку сучасної початкової математичної освіти в Україні.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Варіативність сучасних концепцій початкового курсу математики (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, Л.В. Занков, Е.О. Александрова, Л.Г. Петерсон, М.В. Богданович, Л.П. Кочина та ін.).

Спостереження та аналіз уроків математики в початковій школі магістрантами.

Змістовий модуль 2

Тема 1. Предмет, мета і завдання курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі"

1. Предмет курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".
2. Мета курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".
3. Навчальні, виховні та розвивальні завдання курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" у системі ступеневої підготовки фахівців зі спеціальності "Початкове навчання".

Самостійна робота

1. На основі опрацювання дидактико-методичної літератури та врахування власного педагогічного досвіду письмове доповнення ключових понять теми: "предмет", "мета", "навчальні, виховні завдання курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

2. Взаємообмін магістрантів власними напрацюваннями.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Предмет, мета та завдання курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" у системі ступеневої підготовки фахівців зі спеціальності "Початкова освіта". Обговорення зазначених проблем за участю викладачів педагогічних коледжів.

Тема 2. Навчальний план і навчальна програма "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" за вимогами кредитно-модульної організації навчального процесу у вищій школі.

1 Аналіз навчального плану дисципліни "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" на освітньо-кваліфікаційних рівнях "молодший спеціаліст", "бакалавр".

- Тривалість вивчення курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

- Форми та їх співвідношення в організації роботи, контроль за засвоєнням студентами навчальної дисципліни.

- Зв'язок з іншими дисциплінами навчального плану.

2. Принципи побудови навчальної програми.

- Програма з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" – основа вивчення відповідної дисципліни.

- Теоретичні засади курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

- Дидактико-методичне спрямування курсу.

- Практична підготовка студентів. Послідовність, систематичність, лінійно-концентричний викладу змісту.

3. Аналіз змісту навчальної програми

- Основні розділи навчальної програми. Змістові зв'язки між розділами. Наукові основи методики навчання математики в початковій школі. Зв'язок з сучасними напрямками розвитку дидактико-методичної науки.

- Добір форм роботи над змістом навчальної програми

- Орієнтація курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" на вікові особливості молодших школярів.

- Відповідність до Державного стандарту початкової загальної освіти, чинної програми, наявних підручників і посібників для початкової школи.

4. Планування вивчення дисципліни "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" на освітньо-кваліфікаційних рівнях "молодший спеціаліст", "бакалавр"

- Розподіл змісту навчальної програми відповідно до кількості годин навчальних планів.

- Співвідношення змісту аудиторних занять та самостійної роботи студентів.

- Створення робочої навчальної програми на засадах кредитно-модульної системи навчання: визначення тем курсу. Взаємоузгодження тем у робочому плані з навчальною програмою.

- Розподіл змісту програми за формами організації аудиторних занять : лекції, практичні, лабораторні, модульні контрольні роботи, самостійна робота, курсова робота, консультації, тощо.

- Добір адекватних форм організації аудиторних занять відповідно до змісту робочої навчальної програми.

- Зміст навчального матеріалу, типовий для лекції.

- Зміст навчального матеріалу, який слід розглядати на лабораторних та практичних заняттях, завдання тестового контролю.

- Індивідуальні консультації для окремих студентів. Поточні консультації.

Самостійна робота

1. Індивідуальне ознайомлення з навчальними планами підготовки "молодший спеціаліст", "бакалавр". Висновки магістрантів щодо вдосконалення навчальних планів.

2. Пошуки програм спецкурсів, які можуть доповнювати зміст основної навчальної дисципліни "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

3. Вивчення та аналіз навчальної програми. Складання кредитно-модульної робочої навчальної програми з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Особливості формування змісту модулів (на прикладі курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі") на засадах компетентнісного підходу.

Змістовий модуль 3

Тема 1. Особливості інноваційної діяльності викладачів дидактико-методичних дисциплін педагогічних ВНЗ

1. Сутність інноваційної діяльності викладачів дидактико-методичних дисциплін педагогічних ВНЗ.

2. Освітньо-професійні функції викладача дидактико-методичних дисциплін: викладацька та наукова діяльність, організаційно-управлінська діяльність. Специфіка та взаємозв'язок цих функцій.

3. Структурно-функціональні компоненти інноваційної діяльності: мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний.

4. Особливості реалізації стратегії гуманістично-інноваційного навчання майбутніх фахівців під час опрацювання курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

5. Практико-орієнтоване спрямування підготовки майбутніх учителів початкової школи в курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

Самостійна робота

1. Вивчення дидактико-методичних джерел, добір додаткової літератури, доповнення списку літератури, пропонованого викладачем.

2. Освітньо-професійні функції викладача дидактико-методичних дисциплін в умовах інноваційного освітнього середовища. Різні погляди на проблему: студентів, магістрантів, викладачів з різними науковими ступенями.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Оновлення змісту професійної діяльності викладачів дидактико-методичних дисциплін з врахуванням практико-орієнтованого характеру навчання студентів. Складання типових завдань, які дозволяють реалізувати зазначену ідею.

Тема 2. Засоби навчання в курсі "Методика навчання математики в початковій школі". Створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища як чинника забезпечення технологізації змісту й процесу навчання майбутніх фахівців початкової школи.

1. Класифікація засобів навчання за цільовим призначенням.

– Підручники математики для учнів початкової школи та студентів з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі"

– Навчальні посібники для вчителів початкової школи.

– Дидактичні матеріали для учнів початкової школи.

2. Технічні засоби навчання.

3. Місце і роль інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища в процесі навчальної та науково-дослідної діяльності.

– Використання нових інформаційних технологій для пошуку інформації в мережі Інтернет (використання web – браузерів, користування інформаційно-пошуковими й інформаційно-довідниковими системами, автоматизованими бібліотечними системами, електронними журналами).

– Організація діалогу в мережі (використання електронної пошти, участь в Інтернет-конференціях, Інтернет-семінарах)

– Створення тематичних web – сторінок і web – квестів.

Самостійна робота

1. Вивчення дидактико-методичних джерел, добір додаткової літератури, доповнення списку літератури, пропонованого викладачем.

2. Самостійний пошук інформації з актуальних проблем методики навчання математики в початковій школі за допомогою електронної пошти.

3. Участь магістрантів в Інтернет-конференції. Висвітлення власних матеріалів щодо однієї з актуальних проблем початкової математичної освіти.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Особливості використання засобів навчання в курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" за їх цільовим призначенням.

Шляхи використання нових інформаційно-комунікаційних технологій для пошуку інформації в мережі Інтернет.

Змістовий модуль 4

Тема 1. Організація навчального процесу в курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі"

1. Лекція як провідна форма організації та метод навчання у вищій школі.

– Відбір змісту лекцій з програми курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" .

– Підготовка, організація та методика проведення лекцій.

– Проблемні лекції активного характеру: лекції в парі, лекція-візуалізація, лекція-діалог, лекція-провокація, лекція-прес-конференція тощо.

2. Самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної технології навчання:

– управління самостійною роботою студентів;

– аудиторна та позааудиторна самостійна робота;

– роботи з підручником, додатковою літературою, першоджерелами;

– види самостійної роботи студентів з використанням телекомунікаційних мереж;

– виконання індивідуальних та групових практичних і творчих завдань;

– організація написання курсової, дипломної роботи з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

3. Практичне заняття як спосіб поглиблення знань з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

4. Лабораторне заняття як спосіб формування компетенцій студентів з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

5. Педагогічна практика, мета, завдання та зміст діяльності студентів-практикантів.

Самостійна робота

1. Добір дидактико-методичних джерел до лекції, лабораторної роботи, практичного заняття з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

2. Підготуйте доповідь на тему "Шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів під час проведення лекцій, лабораторних і практичних занять в курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

3. Письмове оформлення зразків завдань для самостійної роботи з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Підготовка, організація та методика проведення лекцій активного характеру. Структура й методика проведення практичних і лабораторних занять з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

Самостійна робота студентів, основні її форми, шляхи активізації.

Тема 2. Планування, організація самостійної та індивідуальної роботи студентів у курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

1. Роль самостійної та індивідуальної роботи в курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі"

2. Норми, зміст, планування самостійної позааудиторної роботи студентів.

– Обсяг самостійної роботи студентів у позааудиторних умовах.

– Обсяг самостійної роботи студентів за навчальним планом для стаціонарної та заочної форм навчання.

– Співвідношення самостійної роботи й обсягу аудиторних занять.

– Планування змісту і завдань самостійної роботи студентів з дисципліни "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі"

3. Форми й методи організації самостійної роботи студентів на різних аудиторних заняттях.

4. Умови ефективної організації самостійної роботи в курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі"

5. Організація самостійної роботи студентів під час підготовки до різних форм занять: лекцій, практичних, лабораторних, колоквіумів.

Самостійна робота

1. Вивчення рекомендованої і пошуку додаткової літератури, доповнення нею бібліографії до теми.

2. Створення студентами індивідуальної програми самоосвіти, самовиховання та професійного вдосконалення.

3. Визначення та планування обсягу самостійної роботи студентів з окремих тем програми "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі"

4. Розробка однієї з форм аудиторних занять з певної теми курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" з використанням різних форм самостійної роботи студентів.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Організація самостійної та індивідуальної роботи за кредитно-модульною технологією навчання студентів.

Змістовий модуль 5

Тема 1. Особливості організації та проведення педагогічної практики в курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" в умовах ступеневої системи освіти.

1. Мета, завдання та зміст педагогічної практики майбутніх учителів на освітньо-кваліфікаційних рівнях "молодший спеціаліст", "бакалавр", "спеціаліст".

2. Організація діяльності студентів під час навчання молодших школярів математики.

3. Основні професійно-методичні вміння студентів.

4. Права та обов'язки студентів-практикантів, обов'язки керівників педагогічної практики.

5. Навчально-виховна робота студентів-практикантів, складання тематично-календарного плану проведення уроків математики, моделювання планів-конспектів уроків.

6. Методичний, психолого-педагогічний аналіз уроків математики в початковій школі.

7. Науково-дослідна робота практиканта.

8. Участь студентів-практикантів у роботі шкільних методичних об'єднань учителів початкової школи. Підготовка виступу на засіданні методичного об'єднання учителів початкової школи.

7. Діяльність магістранта-практиканта як куратора академічної групи.

8. Оформлення документації з педагогічної практики.

Самостійна робота

1. Складання програми педагогічної практики в умовах ступеневої системи освіти.

2. Визначення навчально-професійних завдань, які доцільно виконати на етапі педагогічної практики студентами з різним рівнем навчальних досягнень.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Методика організації педагогічної практики на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях

Тема 2. Зміст та організація науково-дослідної роботи з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

1. Завдання і зміст науково-дослідної роботи студентів з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

2. Види науково-дослідної роботи студентів.

Курсові та дипломні роботи. Вимоги до їх змісту та оформлення. Теоретичні та експериментальні дослідження студентів. Основні методи теоретичних та експериментальних досліджень.

3. Визначення й формулювання тем курсових і дипломних робіт студентів. Програма курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" основа для визначення тем курсових і дипломних робіт студентів. Відмінність курсових робіт від дипломних.

4. Складання плану курсових, дипломних робіт.

План як відображення логіки й послідовності дослідження. Особливості плану курсових та дипломних досліджень. Змістова сутність кожного питання плану цих робіт.

5. Орієнтація студентів на основну та додаткову літературу з теми дослідження.

Добір літератури відповідно до теми курсової чи дипломної роботи. Вибір дидактико-методичних джерел як основної літератури до теми. Відмінності додаткових джерел від основних. Робота з дидактико-методичною літературою в різні періоди дослідження. Роль психологічних досліджень під час написання курсових і дипломних робіт.

6. Консультативна допомога викладача на різних етапах дослідження. Підготовка теоретичного розділу як основи експериментального дослідження. Розробка методики дослідження відповідно до теми, мети, етапів експерименту. Проведення експерименту: констатувального, формувального. Обробка результатів дослідних даних. Робота в бібліотеці з додатковою та основною літературою. Раціональні способи роботи з першоджерелами. Написання та оформлення роботи. Поетапний виклад змісту роботи. Порівняльний аналіз, оцінка, пояснення експериментальних даних, формулювання висновків та узагальнень. Оформлення списку літератури за бібліографічними вимогами.

7. Підготовка зі студентами наукових доповідей, виступів.

Вимоги до студентських наукових доповідей. Теми, джерела для написання доповідей. Різні способи побудови доповідей, які забезпечують оптимальне сприймання їх змісту. Виступи студентів на засіданнях наукового гуртка, наукових конференціях різного рівня (університетські, всеукраїнські, міжнародні).

8. Робота наукового гуртка та проблемної групи з актуальних питань початкової математичної освіти.

9. Підготовка студентів до участі в I та II турах предметної Олімпіади зі спеціальності "Початкове навчання".

Самостійна робота

1. Ранжування магістрантами видів наукової роботи за їх важливістю для наукового зростання студентів.

2. Формулювання кожним з них 5-и тем курсових та 2-х дипломних робіт з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі"

3. Складання плану до всіх тем курсових і дипломних робіт.

4. Добір основної й додаткової літератури до визначених тем.

5. Формулювання магістрантами теми наукової доповіді, теми виступу студентів на засіданні наукового гуртка; складання до них плану, визначення вимог.

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Організація науково-дослідної роботи з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

Змістовий модуль 6

Тема 1. Нові підходи до системи оцінювання навчальних досягнень студентів. Тема 2. Моніторинг якості навчальних досягнень майбутніх фахівців у курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі"

1. Діагностика навчальних досягнень студентів, її функції та структурні компоненти.

2. Види, форми організації та методи контролю навчальних досягнень студентів з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі"

3. Умови ефективного використання методів контролю навчальних досягнень студентів.

4. Модульно-рейтингова система оцінювання навчальних досягнень студентів з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі"

5. Моніторинг якості навчальних досягнень майбутніх фахівців.

Форми проведення моніторингу.

Підготовка до проведення моніторингу.

Складання діагностичних завдань.

Організація проведення моніторингу.

Узагальнення матеріалів та рекомендації після проведення моніторингу.

Самостійна робота

1. Актуальні шляхи підвищення контролю навчальних досягнень студентів з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі"

2. Складання тестових завдань різного виду з метою організації моніторингу якості навчальних досягнень студентів.

3. Складання модульних поточних контрольних робіт та завдань для підсумкової контрольної роботи з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

Питання для обговорення на практичних і лабораторних заняттях

Методика оцінювання навчальних досягнень студентів з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" за кредитно-модульною системою.

МОДУЛЬНИЙ ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ ТА МЕТОДИЧНИЙ КОМЕНТАР ДО НЬОГО

Цілісне представлення навчального курсу "Методика початкового навчання математики у вищій школі" відображено в модульному плані (див. таблицю 2). Тематика лекцій, практичних і лабораторних занять розрахована на підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр". Загальний обсяг навчального курсу складає 108 годин (3 кредити і відповідно 6 модулів) (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Структура курсу

Курс: (денна та заочна форми навчання)	Напрям, освітньо- кваліфікаційний рівень	Характеристика навчального курсу
Кількість кредитів 3 Змістових модулів 6 Загальна кількість – 108 год. Тижневих годин – 4 год.	0101 Педагогічна освіта магістр	Нормативний навчальний курс 11 семестр Лекції (теоретична підготовка) – 24 год. Практичні – 24 год. Самостійна робота – 60 год. Магістерська робота

**Модульний розподіл годин курсу
"Методика початкового навчання математики у вищій школі"**

Тема	Лекції	Практичні	Самостійна робота	Індивідуальна робота
Змістовий модуль 1				
Тема1. Особливості розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Роль дидактико-методичної науки в модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців.	2	2	6	10
Тема 2. Актуальні проблеми розвитку сучасної початкової математичної освіти	2	2		4
Змістовий модуль 2				
Тема 1. Предмет, мета, завдання курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".	2	2	6	10
Тема 2. Навчальний план і навчальна програма курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу.	2	2	6	10
Змістовий модуль 3				
Тема 1. Особливості інноваційної діяльності викладачів дидактико-методичних дисциплін педагогічних ВНЗ	2	2	6	10
Тема 2. Засоби навчання в курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі". Створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, як чинника забезпечення технологізації змісту й процесу навчання майбутніх фахівців	2	2	6	10
Змістовий модуль 4				
Тема 1. Організація навчального процесу в курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".	2	2	6	10
Тема 2. Планування, організація самостійної та індивідуальної роботи студентів у курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".	2	2	6	10
Змістовий модуль 5				
Тема1. Особливості організації та проведення педагогічної практики в курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" в умовах ступеневої системи освіти.	2	2	6	10
Тема 2. Зміст і організація науково-дослідної роботи студентів в курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".	2	2	6	10

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

<i>Змістовий модуль 6</i>				
Тема 1. Сучасні підходи до системи оцінювання навчальних досягнень студентів. Тема 2. Моніторинг якості навчальних досягнень в курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".	4	4	6	14
<i>Всього годин</i>	24	24	60	108

Курс "Методика початкового навчання математики у вищій школі" реалізується через систему лекцій, практичних та лабораторних занять, педагогічну практику магістрантів.

У зв'язку з входженням вищої освіти України до Європейського освітнього поля лекції інформативного характеру втрачають те виняткове значення, яке вони мають в умовах традиційного навчання. Слід надавати перевагу лекціям аналітичним, проблемним, оглядовим, настановчим. Потужно активізують лекцію зустрічі з кращими викладачами, науковцями, демонстрування відеофрагментів, анатований показ нових навчально-методичних посібників.

Доцільно використовувати також діалогову лекцію-бесіду, лекцію-консультацію, лекцію з мультимедійною підтримкою. До таких лекцій студентам заздалегідь пропонуються завдання проблемного характеру, щоб потім інформацію обговорити, доповнити та узагальнити під керівництвом викладача.

На практичних заняттях студенти вчаться виконувати різноманітні методичні завдання (аналіз програм, методичних посібників, підручників, складання планів практичних і лабораторних занять, завдань тестового контролю, методичних рекомендацій до самостійної роботи студентів-бакалаврів тощо) отримують знання як працювати з дидактико-методичною літературою, творчо використовувати її. На цих заняттях обговорюються доповіді, реферати магістрантів.

На лабораторних заняттях студенти здобувають необхідні вміння, пов'язані з підготовкою і проведенням практичних і лабораторних занять, організацією самостійної та науково-дослідної роботи з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" .

Найважливішу роль у підготовці відіграє педагогічна практика, оскільки вона допомагає магістрантам підготуватися до здійснення навчально-виховного процесу у вищій школі. Крім того вони мають практичну можливість познайомитися з особливостями педагогічного контролю, науково-дослідницькою, самостійною роботою студентів-бакалаврів.

Під час проведення практичних, лабораторних робіт та педагогічної практики використовуються активні форми організації діяльності магістрантів

1. Педагогічний тренінг передбачає відпрацювання вмінь і навичок проведення практичних і лабораторних робіт, складання тестових завдань тощо.

2. Ділова професійно-орієнтована гра, спрямована на проектування та мікровикладання фрагментів практичних, лабораторних робіт у курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі".

3. "Мозковий штурм" використовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми. Мозковий штурм спонукає студентів розвивати свою уяву і творчість, уможливило вільне висловлювання ними власних думок. Мета "мозкового штурму" чи "мозкової атаки" полягає у збиранні якомога більшої

кількості ідей щодо даної проблеми від усіх магістрантів упродовж обмеженого часу.

4. Робота в малих групах організується для розв'язання складних проблем, що потребують колективного обговорення. Використовується з метою формування умінь і навичок діалогічного спілкування, співробітництва, співтворчості.

У курсі "Методика навчання освітньої галузі "Математика" в початковій школі" самостійна робота студентів організується у формі написання магістерської роботи, участі у роботі спецкурсів і спецсемініарів, у науково-дослідних гуртках, конкурсах магістерських робіт, у наукових конференціях. Крім того, передбачається самостійна робота студентів під час підготовки до практичних і лабораторних робіт, а також виконання творчих індивідуальних завдань.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА ДО КУРСУ

Основна рекомендована література

1. Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах. Навч.пос. – 3-є вид., перероб. і доп., – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 336 с.

2. Богданович М.В., Будна Н.О., Лищенко Г.П. Урок математики в початковій школі. Навчальний посібник. – Тернопіль. Навчальна книга – Богдан, 2004. – 208 с.

3. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посіб. / За ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль: Навч.книга – Богдан, 2004. – 384 с.

4. Король Я.А. Практикум з методики викладання математики в початкових класах. – Тернопіль, 1998. – 136 с.

5. Комар О.А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методологічні аспекти : монографія / О.А. Комар. – Умань : РВЦ "Софія", 2008. – 332 с.

6. Корчевська О. П. Навчаємо математики. Методика обчислень. 1-4 класи. Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 156 с.

7. Корчевська О.П. Навчаємо математики. Методика роботи над задачами. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 160 с.

8. Кучерявий А.Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки : монография / А.Г. Кучерявий. – К. : Вища школа, 1999. – 224 с.

9. Навчання і виховання учнів 1 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2002. – 464 с.

10. Навчання і виховання учнів 2 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2003. – 608 с.

11. Навчання і виховання учнів 3 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2004. – 512 с.

12. Навчання і виховання учнів 4 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2005. – 640 с.

13. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало. – К. ВІПОЛ, 1999, – 450 с.

14. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. – К. : Вища школа., 2005. – 239 с.
15. Скорцова С.О. Методична система навчання розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів : монографія. – Одеса : Астропринт, 2006. – 696 с.
16. Сисоєва С.О. Загальнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя у педагогічному коледжі : технологічні аспекти : навч.-метод. посіб / С.О. Сисоєва, Н.І. Мачинська. – К. : Міленіум, 2006. – 154 с.
17. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія / С.О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
18. Пальшкова І.О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів [теоретико-методологічний підхід] : монографія / І.О. Пальшкова. – Одеса, 2008. – 339 с.
19. Пащенко Д.І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : монографія / Д.І. Пащенко. – К. : Науковий світ, 2005. – 370 с.
20. Пометун О.І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ / О.І. Пометун, О.А. Комар. – Умань : РВЦ "Софія", 2007. – 65 с.
21. Петухова Л.Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : монографія / Л.Є. Петухова. – Херсон : Айлант, 2007. – 220 с.
22. Пехота О.М., Старєва А.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія. – Миколаїв: Вид-во „Іліон”, 2005. – 272с.
23. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія / Л.П. Пуховська. – К. : Вища шк., 1997. – 180 с.
24. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О. Хомич. – К. : "Магістр-S", 1998. – 200 с.

Додаткова рекомендована література

1. Истомина Н.Б. Практикум по методике преподавания математике в начальных классах. – М., Просвещение, 1986. – 174с.
2. Истомина Н.Б. Теоретические основы методики обучения математике в начальных классах: Пособие для студентов фак. подг. учителей нач. классов заоч. отд-ния. – М.: НПО „МОДЭК”, 1996. – 224с.
3. Митник О.Я. Навчально-творча діяльність молодших школярів на уроках математики. Методика навчання математики в системі післядипломної освіти. – К.: Видавництво „Початкова школа”, 2005. – 96 с.
4. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. М.: Академический Проект, 2004. – 432с.
5. Попков В. А., Коржуев А. В. Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения. – М., 2000. – 432 с.
6. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. Питер. 2004. – 541 с.
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. – М.: Юнити – Дана, 2002. – 437 с.
8. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Пед. общество России, 1999. – 354 с.

Результати констатувальних і прикінцевих зрізів під час проведення моніторингу процесу технологічної підготовки, якщо експериментальне навчання здійснювалося на двох освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр-спеціаліст" (Варіант А)

Таблиця 1

Результати констатувальних зрізів щодо оцінювання мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, технологічно-проектувального та результативно-оцінного компонентів сформованості технологічної компетентності

№	Експериментальна група				Контрольна група			
	К1	К2	К3	К4	К1	К2	К3	К4
1	40	35	30	30	39	36	32	32
2	38	33	31	30	40	35	32	32
3	39	35	33	30	37	34	31	31
4	36	33	31	30	40	37	35	35
5	40	36	34	34	38	35	32	32
6	37	32	30	30	40	37	34	34
7	35	32	29	27	34	32	30	30
8	34	30	30	28	35	33	31	31
9	34	32	30	28	40	40	35	35
10	34	31	30	28	38	38	34	34
11	36	33	32	30	32	32	30	30
12	39	35	33	31	35	33	31	30
13	40	40	36	34	40	38	36	34
14	40	36	36	35	35	32	30	30
15	32	30	29	28	37	35	33	33
16	33	31	30	29	40	39	35	32
17	32	31	30	28	37	34	31	30
18	34	32	30	29	34	32	30	30
19	40	40	35	35	40	40	37	35
20	35	33	31	30	38	34	32	31
21	35	33	30	29	39	35	32	30
22	37	33	31	30	40	38	34	33
23	40	38	35	33	38	35	32	32
24	39	38	32	30	39	35	33	32
25	14	12	10	8	18	15	12	10
26	18	15	13	10	16	14	12	10
27	14	12	10	8	19	15	12	10
28	15	13	11	9	20	18	15	13
29	13	11	10	8	15	12	10	8
30	18	15	13	10	15	13	11	10
31	16	14	12	10	18	15	13	11
32	19	16	14	10	19	15	14	12
33	20	18	15	12	20	18	15	13
34	16	14	12	10	17	15	12	10
35	55	52	50	50	54	52	50	50
36	57	55	52	52	59	55	52	52

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

37	58	54	50	50	60	57	53	53
38	60	58	55	53	58	54	50	50
39	59	54	52	52	57	53	50	50
40	60	56	54	52	59	56	53	53
41	40	35	30	28	39	36	32	30
42	38	33	31	30	40	35	32	32
43	39	35	33	30	37	34	31	30
44	36	33	31	30	40	37	35	35
45	40	36	34	32	38	35	32	32
46	37	32	30	29	40	37	34	32
47	35	32	29	28	34	32	30	30
48	34	30	30	28	35	33	31	30
49	34	32	30	28	40	40	35	33
50	34	31	30	27	38	38	34	34
51	36	33	32	30	32	32	30	30
52	39	35	33	31	35	33	31	31
53	40	40	36	34	40	38	36	36
54	40	36	36	34	35	32	30	30
55	32	30	29	29	37	35	33	33
56	33	31	30	28	40	39	35	35
57	32	31	30	28	37	34	31	30
58	34	32	30	28	34	32	30	30
59	40	40	35	32	40	40	37	37
60	35	33	31	30	38	34	32	35
61	35	33	30	28	39	35	32	35
62	37	33	31	28	40	38	34	32
63	40	38	35	32	38	35	32	32
64	39	38	32	30	39	35	33	33
65	14	12	10	8	18	15	12	10
66	18	15	13	10	16	14	12	10
67	14	12	10	8	19	15	12	10
68	15	13	11	9	20	18	15	13
69	13	11	10	7	15	12	10	8
70	18	15	13	10	15	13	11	10
71	16	14	12	10	18	15	13	10
72	19	16	14	11	19	15	14	12
73	20	18	15	12	20	18	15	13
74	16	14	12	10	17	15	12	10
75	55	52	50	45	54	52	50	55
76	57	55	52	50	59	55	52	52
77	58	54	50	50	60	57	53	55
78	60	58	55	50	58	54	50	50
79	59	54	52	50	57	53	50	50
80	60	56	54	52	59	56	53	53
	34.78	32.03	29.77	27.28	35.72	33.15	30.40	29.70

Таблиця 2

Результати прикінцевих зрізів (після проведення формувального експерименту) щодо оцінювання мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, технологічно-проектувального та результативно-оцінного компонентів сформованості технологічної компетентності

№	Експериментальна група				Контрольна група			
	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4
1	68	65	63	60	50	47	44	42
2	65	63	60	61	51	50	45	44
3	79	74	71	70	52	50	45	45
4	69	65	61	61	60	56	53	50
5	80	76	73	70	57	52	50	50
6	69	65	61	61	60	56	53	51
7	78	75	72	70	58	55	51	50
8	73	69	65	65	60	56	52	50
9	79	75	70	70	53	50	45	41
10	80	77	75	73	57	52	49	47
11	80	78	76	73	52	48	45	45
12	68	65	60	58	52	47	45	45
13	65	63	60	60	58	55	50	50
14	65	62	60	60	58	56	51	59
15	67	64	61	60	57	53	50	50
16	68	65	62	62	59	54	48	45
17	87	85	82	85	65	63	60	60
18	85	82	80	80	66	63	60	60
19	88	85	81	85	68	65	63	63
20	87	85	81	85	70	67	64	64
21	85	80	75	80	69	67	62	62
22	85	80	75	75	67	65	63	63
23	87	84	80	82	68	64	60	60
24	84	82	80	80	70	67	64	64
25	87	85	84	84	68	65	60	60
26	87	86	85	85	62	60	55	55
27	89	87	85	85	64	62	60	60
28	90	87	84	82	66	64	60	60
29	92	90	85	85	69	65	62	62
30	94	90	87	87	70	68	64	64
31	95	90	86	84	70	67	63	63
32	99	95	90	90	68	65	62	62
33	99	95	87	87	69	64	62	62
34	99	99	98	95	37	25	20	18
35	97	95	90	90	30	27	20	18
36	99	95	90	90	30	25	20	18
37	15	15	10	8	26	24	22	20
38	29	25	21	18	25	23	20	18
39	28	26	23	18	24	22	20	18
40	27	25	22	20	26	24	21	20
41	68	65	63	55	50	47	44	43
42	65	63	60	58	51	50	45	45

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

43	79	74	71	70	52	50	45	45
44	69	65	61	60	60	56	53	53
45	80	76	73	70	57	52	50	50
46	69	65	61	60	60	56	53	53
47	78	75	72	70	58	55	51	50
48	73	69	65	60	60	56	52	50
49	79	75	70	70	53	50	45	45
50	80	77	75	72	57	52	49	49
51	80	78	76	72	52	48	45	43
52	68	65	60	60	52	47	45	43
53	65	63	60	60	58	55	50	50
54	65	62	60	60	58	56	51	50
55	67	64	61	60	57	53	50	50
56	68	65	62	60	59	54	48	44
57	87	85	82	80	65	63	60	60
58	85	82	80	80	66	63	60	60
59	88	85	81	85	68	65	63	63
60	87	85	81	85	70	67	64	60
61	85	80	75	70	69	67	62	60
62	85	80	75	75	67	65	63	60
63	87	84	80	80	68	64	60	60
64	84	82	80	80	70	67	64	64
65	87	85	84	84	68	65	60	60
66	87	86	85	85	62	60	55	50
67	89	87	85	85	64	62	60	62
68	90	87	84	84	66	64	60	62
69	92	90	85	85	69	65	62	62
70	94	90	87	87	70	68	64	64
71	95	90	86	86	70	67	63	63
72	99	95	90	90	68	65	62	62
73	99	95	87	87	69	64	62	62
74	99	99	98	98	37	25	20	18
75	97	95	90	90	30	27	20	19
76	99	95	90	90	30	25	20	20
77	15	15	10	8	26	24	22	20
78	29	25	21	24	25	23	20	20
79	28	26	23	20	24	22	20	20
80	27	25	22	20	26	24	21	20
	76.68	73.72	70.28	68.15	56.03	52.70	49.08	47.77

Результати констатувальних і прикінцевих зрізів під час проведення моніторингу процесу технологічної підготовки, якщо експериментальне навчання здійснювалося на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" (Варіант Б)

Таблиця 1

Результати констатувальних зрізів щодо оцінювання мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, технологічно-проектувального та результативно-оцінного компонентів сформованості технологічної компетентності

№	Експериментальна група				Контрольна група			
	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4
1	36	33	30	30	30	34	30	28
2	35	33	30	30	30	33	30	30
3	39	35	33	30	33	37	32	30
4	34	32	30	30	30	37	33	30
5	36	33	30	30	30	34	32	32
6	36	34	31	31	31	35	32	32
7	37	35	32	30	32	40	35	31
8	38	36	33	31	33	40	35	35
9	31	30	30	30	30	39	35	35
10	32	30	30	30	30	35	30	30
11	33	31	30	30	30	35	30	30
12	38	35	32	30	32	40	35	32
13	44	40	35	32	35	34	30	30
14	38	35	32	30	32	34	30	30
15	40	37	34	34	34	33	30	28
16	40	38	35	31	35	34	30	30
17	33	33	30	28	30	38	35	32
18	34	32	30	28	30	38	33	33
19	35	33	30	30	30	35	30	30
20	36	34	32	32	32	37	34	32
21	37	34	32	30	32	40	35	33
22	39	35	34	32	34	35	32	30
23	38	34	32	30	32	34	30	30
24	36	33	30	30	30	33	30	30
25	35	32	30	30	30	34	31	30
26	38	35	32	32	32	44	38	34
27	39	36	34	34	34	38	35	35
28	40	38	35	32	35	37	32	32
29	37	33	30	30	30	40	35	35
30	37	34	31	30	31	33	30	30
31	38	35	32	30	32	33	30	30
32	38	36	34	32	34	34	32	32
33	39	37	35	35	35	35	32	32
34	36	34	30	30	30	34	30	30
35	35	33	30	30	30	35	32	32
36	37	35	32	30	32	34	30	30

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

37	36	34	32	32	32	38	35	33
38	38	35	33	30	33	36	34	34
39	39	37	35	34	35	33	30	27
40	36	32	30	29	30	33	30	28
41	37	33	30	28	30	35	30	28
42	35	32	30	30	30	35	32	30
43	34	34	30	30	30	40	35	35
44	37	35	33	32	33	40	35	35
45	39	39	33	33	33	40	38	38
46	40	40	35	35	35	35	30	30
47	37	37	33	33	33	39	34	34
48	38	38	33	33	33	34	30	30
49	44	42	41	40	41	40	35	35
50	45	42	41	40	41	45	40	40
51	48	45	42	40	42	48	45	45
52	48	45	42	42	42	48	44	44
53	49	49	45	43	45	59	45	45
54	48	45	42	42	42	50	45	45
55	60	55	50	50	50	50	45	45
56	59	55	50	50	50	45	40	38
57	58	53	49	44	49	44	40	38
58	57	57	50	50	50	55	50	50
59	47	47	42	42	42	60	55	53
60	48	45	42	40	42	60	55	53
61	49	45	42	42	42	53	48	48
62	50	45	40	40	40	57	50	50
63	55	50	45	43	45	49	45	43
64	57	53	48	48	48	44	40	40
65	56	51	47	47	47	44	40	40
66	60	55	50	50	50	53	48	47
67	60	55	50	50	50	42	40	40
68	58	58	55	55	55	47	43	43
69	13	13	10	8	10	55	50	50
70	18	15	12	10	12	55	50	50
71	19	16	13	13	13	60	55	55
72	20	17	15	12	15	20	18	15
73	14	14	10	10	10	12	10	10
74	14	14	10	10	10	13	10	8
75	15	15	10	10	10	20	15	12
76	17	17	13	10	13	15	14	14
77	18	18	15	13	15	19	15	15
78	18	15	13	12	13	15	13	13
79	19	16	13	11	13	18	15	15
80	20	18	15	14	15	20	17	14
81	36	33	30	30	30	34	30	30
82	35	33	30	30	30	33	30	30
83	39	35	33	33	33	37	32	32
84	34	32	30	28	30	37	33	33
85	36	33	30	30	30	34	32	32
86	36	34	31	30	31	35	32	32

Людмила КОВАЛЬ

87	37	35	32	32	32	40	35	33
88	38	36	33	33	33	40	35	35
89	31	30	30	28	30	39	35	35
90	32	30	30	30	30	35	30	30
91	33	31	30	28	30	35	30	28
92	38	35	32	32	32	40	35	35
93	44	40	35	35	35	34	30	30
94	38	35	32	32	32	34	30	30
95	40	37	34	34	34	33	30	30
96	40	38	35	33	35	34	30	30
97	33	33	30	30	30	38	35	35
98	34	32	30	30	30	38	33	33
99	35	33	30	30	30	35	30	29
100	36	34	32	32	32	37	34	34
101	37	34	32	32	32	40	35	35
102	39	35	34	32	34	35	32	32
103	38	34	32	32	32	34	30	27
104	36	33	30	30	30	33	30	30
105	35	32	30	30	30	34	31	31
106	38	35	32	30	32	44	38	36
107	39	36	34	32	34	38	35	35
108	40	38	35	32	35	37	32	32
109	37	33	30	30	30	40	35	35
110	37	34	31	30	31	33	30	30
111	38	35	32	32	32	33	30	30
112	38	36	34	34	34	34	32	32
113	39	37	35	33	35	35	32	32
114	36	34	30	30	30	34	30	30
115	35	33	30	30	30	35	32	32
116	37	35	32	32	32	34	30	30
117	36	34	32	32	32	38	35	35
118	38	35	33	33	33	36	34	34
119	39	37	35	32	35	33	30	30
120	36	32	30	29	30	33	30	30
121	37	33	30	30	30	35	30	30
122	35	32	30	30	30	35	32	32
123	34	34	30	27	30	40	35	35
124	37	35	33	30	33	40	35	34
125	39	39	33	30	33	40	38	38
126	40	40	35	32	35	35	30	30
127	37	37	33	33	33	39	34	34
128	38	38	33	33	33	34	30	30
129	44	42	41	40	41	40	35	33
130	45	42	41	41	41	45	40	40
131	48	45	42	42	42	48	45	45
132	48	45	42	42	42	48	44	44
133	49	49	45	43	45	59	45	45
134	48	45	42	42	42	50	45	45
135	60	55	50	50	50	50	45	45
136	59	55	50	50	50	45	40	40

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

137	58	53	49	48	49	44	40	40
138	57	57	50	50	50	55	50	50
139	47	47	42	40	42	60	55	53
140	48	45	42	42	42	60	55	57
141	49	45	42	40	42	53	48	50
142	50	45	40	40	40	57	50	50
143	55	50	45	45	45	49	45	45
144	57	53	48	47	48	44	40	40
145	56	51	47	47	47	44	40	40
146	60	55	50	50	50	53	48	48
147	60	55	50	50	50	42	40	40
148	58	58	55	55	55	47	43	43
149	13	13	10	10	10	55	50	50
150	18	15	12	10	12	55	50	50
151	19	16	13	10	13	60	55	55
152	20	17	15	15	15	20	18	18
153	14	14	10	10	10	12	10	8
154	14	14	10	8	10	13	10	8
155	15	15	10	10	10	20	15	15
156	17	17	13	10	13	15	14	10
157	18	18	15	13	15	19	15	15
158	18	15	13	10	13	15	13	10
159	19	16	13	13	13	18	15	13
160	20	18	15	14	15	20	17	17
	37.89	35.49	32.39	31.04	40.65	38.10	34.04	33.34

Таблиця 2

Результати прикінцевих зрізів (після проведення формувального експерименту) щодо оцінювання мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, технологічно-проектувального та результативно-оцінного компонентів сформованості технологічної компетентності

№	Експериментальна група				Контрольна група			
	К1	К2	К3	К4	К1	К2	К3	К4
1	67	67	63	63	60	55	50	45
2	68	68	65	65	60	55	50	48
3	69	65	60	60	75	70	65	65
4	70	65	60	60	77	77	70	70
5	71	66	61	60	61	61	55	50
6	75	70	65	62	66	66	60	60
7	75	70	65	62	66	60	55	52
8	75	75	70	70	70	65	60	60
9	77	76	70	70	70	65	60	60
10	76	75	70	70	70	70	65	62
11	77	77	70	70	65	60	55	53
12	77	74	68	63	70	65	60	60
13	77	72	67	65	75	75	70	70
14	75	75	70	70	70	65	60	60
15	75	75	70	70	70	65	60	60
16	75	75	70	70	68	68	65	62

Людмила КОВАЛЬ

17	76	75	70	70	68	65	58	54
18	76	72	68	65	68	68	60	60
19	77	77	75	75	69	65	60	60
20	77	77	75	75	69	65	60	60
21	69	65	63	63	70	65	60	60
22	75	70	70	70	70	65	60	60
23	70	68	65	65	73	70	65	65
24	67	67	60	60	73	70	65	65
25	66	66	60	60	73	73	70	75
26	65	65	60	60	69	65	60	60
27	80	80	78	78	69	65	60	60
28	80	80	78	78	70	70	65	65
29	82	82	80	80	70	70	65	65
30	83	83	80	80	70	65	60	55
31	86	86	80	80	70	65	60	55
32	89	82	79	79	74	70	65	62
33	80	80	77	77	74	70	65	65
34	88	83	80	80	70	65	60	60
35	88	80	78	78	68	65	60	60
36	88	85	80	80	65	60	55	55
37	85	85	80	80	70	65	60	60
38	90	85	85	85	70	65	60	58
39	90	90	85	85	70	65	60	60
40	90	90	85	85	65	65	60	58
41	90	90	85	85	68	63	58	58
42	95	95	90	90	68	68	60	58
43	95	95	90	90	68	68	60	60
44	95	95	90	90	65	60	55	53
45	95	90	85	85	65	60	55	53
46	95	90	85	85	70	70	65	65
47	100	95	90	90	70	65	60	60
48	95	90	85	85	80	80	78	76
49	85	85	80	80	80	80	79	77
50	85	85	80	80	83	83	80	80
51	85	85	80	80	80	80	78	76
52	100	100	95	95	84	82	80	80
53	100	100	95	95	85	83	80	80
54	90	85	80	80	85	85	80	80
55	90	90	85	85	80	75	70	70
56	95	90	85	85	80	75	70	70
57	95	90	85	85	85	80	75	75
58	85	85	80	80	85	80	75	75
59	95	90	85	85	85	85	80	80
60	85	85	80	80	80	80	75	75
61	95	90	85	85	90	90	85	85
62	90	90	85	85	90	90	85	85
63	90	90	85	85	85	85	80	80
64	95	95	90	90	80	80	75	72
65	90	90	85	85	82	79	75	72
66	90	90	85	85	80	75	70	70

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

67	90	90	85	85	80	78	74	74
68	90	85	80	80	20	15	10	8
69	85	85	80	80	30	25	20	17
70	85	85	80	80	35	30	20	17
71	95	90	85	85	20	20	15	15
72	95	90	85	85	30	25	20	18
73	95	95	80	80	20	20	15	13
74	90	90	85	85	30	25	20	18
75	90	85	80	80	15	15	10	8
76	90	85	80	80	20	15	10	7
77	20	15	10	10	20	20	15	10
78	20	15	10	10	15	15	10	10
79	15	15	10	10	30	25	20	20
80	20	15	10	10	25	20	15	13
81	67	67	63	63	60	55	50	50
82	68	68	65	65	60	55	50	50
83	69	65	60	60	75	70	65	65
84	70	65	60	60	77	77	70	70
85	71	66	61	61	61	61	55	55
86	75	70	65	65	66	66	60	60
87	75	70	65	65	66	60	55	55
88	75	75	70	70	70	65	60	60
89	77	76	70	70	70	65	60	60
90	76	75	70	70	70	70	65	65
91	77	77	70	70	65	60	55	55
92	77	74	68	68	70	65	60	60
93	77	72	67	67	75	75	70	70
94	75	75	70	70	70	65	60	60
95	75	75	70	70	70	65	60	60
96	75	75	70	70	68	68	65	65
97	76	75	70	70	68	65	58	58
98	76	72	68	68	68	68	60	60
99	77	77	75	75	69	65	60	60
100	77	77	75	75	69	65	60	60
101	69	65	63	63	70	65	60	59
102	75	70	70	70	70	65	60	60
103	70	68	65	65	73	70	65	63
104	67	67	60	60	73	70	65	65
105	66	66	60	60	73	73	70	70
106	65	65	60	60	69	65	60	57
107	80	80	78	78	69	65	60	60
108	80	80	78	78	70	70	65	65
109	82	82	80	80	70	70	65	65
110	83	83	80	80	70	65	60	58
111	86	86	80	80	70	65	60	58
112	89	82	79	75	74	70	65	65
113	80	80	77	77	74	70	65	65
114	88	83	80	80	70	65	60	57
115	88	80	78	75	68	65	60	60
116	88	85	80	80	65	60	55	55

Людмила КОВАЛЬ

117	85	85	80	80	70	65	60	60
118	90	85	85	85	70	65	60	60
119	90	90	85	85	70	65	60	57
120	90	90	85	85	65	65	60	60
121	90	90	85	85	68	63	58	58
122	95	95	90	90	68	68	60	60
123	95	95	90	90	68	68	60	57
124	95	95	90	90	65	60	55	53
125	95	90	85	85	65	60	55	55
126	95	90	85	85	70	70	65	63
127	100	95	90	90	70	65	60	56
128	95	90	85	85	80	80	78	76
129	85	85	80	80	80	80	79	79
130	85	85	80	80	83	83	80	80
131	85	85	80	80	80	80	78	78
132	100	100	95	92	84	82	80	80
133	100	100	95	92	85	83	80	80
134	90	85	80	80	85	85	80	80
135	90	90	85	80	80	75	70	70
136	95	90	85	82	80	75	70	70
137	95	90	85	83	85	80	75	75
138	85	85	80	75	85	80	75	75
139	95	90	85	80	85	85	80	80
140	85	85	80	80	80	80	75	75
141	95	90	85	83	90	90	85	85
142	90	90	85	83	90	90	85	85
143	90	90	85	80	85	85	80	80
144	95	95	90	83	80	80	75	75
145	90	90	85	80	82	79	75	75
146	90	90	85	80	80	75	70	70
147	90	90	85	85	80	78	74	74
148	90	85	80	80	20	15	10	8
149	85	85	80	80	30	25	20	18
150	85	85	80	80	35	30	20	17
151	95	90	85	85	20	20	15	10
152	95	90	85	83	30	25	20	17
153	95	95	80	80	20	20	15	13
154	90	90	85	85	30	25	20	18
155	90	85	80	78	15	15	10	7
156	90	85	80	78	20	15	10	9
157	20	15	10	6	20	20	15	15
158	20	15	10	7	15	15	10	9
159	15	15	10	7	30	25	20	18
160	20	15	10	6	25	20	15	14
	80.91	78.89	74.25	73.49	65.16	62.34	57.38	55.25

**Технологічні карти підготовки майбутніх учителів до застосування
загальнонавчальних технологій у початковій школі**

Таблиця 1

Технологія організації навчальної взаємодії вчителя та учнів

Мета	Мотиваційний компонент	Змістовий компонент	Процесуальний компонент
Сформувати в майбутнього вчителя вміння організовувати процес навчання на основі співпраці, співтворчості вчителя й учнів на уроці.	Усвідомлення необхідності і значущості навчання на основі активної взаємодії всіх його учасників. Спрямованість діяльності на пошук прийомів, які допомагають втілити ідею співробітництва вчителя й учнів на уроці. Прагнення організовувати діяльність на досягнення успіху, задоволення пізнавальних потреб учнів. Прагнення до створення сприятливого освітнього середовища для всіх учасників навчального процесу.	Знання про сутність та закономірності організації співробітництва на уроці. Знання про особливості організації навчального діалогу як основи співпраці вчителя й учнів на уроці. Знання різних форми організації інтерактивного навчання.	Дидактико-методичні вміння в організації навчального процесу на основі співробітництва. Вміння створювати та розкривати шляхи розв'язання проблемних ситуацій, аналогічних до життєвих. Володіння прийомами формування комунікативної діяльності учнів на уроці. Володіння різними методами і прийомами постановки дослідницьких завдань для організації пізнавально-ділового спілкування молодших школярів під час спільної діяльності в навчальному процесі. <u>Організація діяльності студентів:</u> Створення навчально-методичних матеріалів, портфоліо, педагогічний тренінг, включене спостереження.
	Очікувані результати: Знає прийоми організації співробітництва на уроці. Вміє моделювати урок з використанням прийомів співробітництва вчителя й учнів. Вміє організовувати процес навчання на комунікативній і інтерактивній основі. Застосовує різні прийоми організації співробітництва в системі уроків.		

Таблиця 2

Технологія формування загальнонавчальних умінь і навичок

Мета	Мотиваційний компонент	Змістовий компонент	Процесуальний компонент
Сформувати в майбутнього вчителя готовність до реалізації технології формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів.	<p>Усвідомлення потреби і цінності формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів.</p> <p>Спрямованість на пошук інформації про систему відповідних знань і вмінь.</p> <p>Усвідомлення того, що наявність у молодших школярів загальнонавчальних умінь і навичок є гарантованою умовою успішного навчання.</p>	<p>Знання теорії поетапного формування пізнавальних дій учнів.</p> <p>Знання сутності, структури та способів формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів.</p> <p>Знання особливостей методики формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів. (в тому числі, і в нових умовах).</p>	<p>Вміння досягати позитивних результатів у формуванні загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів.</p> <p>Спроможність критично оцінювати ефективність і результативність своїх дій під час формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів.</p> <p>Вміння корегувати операційний склад загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів залежно від самооцінки.</p> <p><u>Організація діяльності студентів:</u> виконання навчально-методичних завдань, створення навчально-методичних матеріалів, портфоліо, педагогічний тренінг.</p>
	<p>Очікувані результати:</p> <p>Знає сутність і способи формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів.</p> <p>Уміє моделювати урок з використанням технології формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів.</p> <p>Володіє способами формування всіх груп загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів.</p>		

Технологія організації диференційованого навчання

Мета	Мотиваційний компонент	Змістовий компонент	Процесуальний компонент
Сформулювати в майбутнього вчителя готовність до впровадження технології організації диференційованого навчання	Усвідомлення необхідності й значущості організації диференційованого навчання. Спрямованість на оволодіння методикою діагностування навчальних досягнень учнів. Прагнення до розширення, поглиблення і систематизації знань про організацію диференційованого навчання.	Знання індивідуально-типологічних особливостей учнів. Знання способів диференціювання навчальних завдань. Знання про особливості організації диференційованого навчання залежно від мети уроку.	Уміння досягати поставленої мети під час організації диференційованого навчання. Уміння впроваджувати диференційовані навчальні завдання на різних етапах уроку. Уміння адекватно оцінювати результати своєї діяльності щодо використання технологій диференційованого навчання. <u>Організація діяльності:</u> Ділова гра, робота в малих групах, створення навчально-методичних матеріалів, портфоліо.
	Очікувані результати: Знає особливості організації диференційованого навчання. Вміє розробляти диференційовані завдання до вивчення певної теми з урахуванням рівнів готовності учнів до засвоєння навчального матеріалу. Застосовує диференційовані завдання на різних етапах уроку. Володіє способами диференціювання навчальних завдань в системі уроків.		

Технологія організації навчальної проектної діяльності учнів

Мета	Мотиваційний компонент	Змістовий компонент	Процесуальний компонент
Сформувати готовність майбутніх учителів до застосування технології організації навчальної проектної діяльності учнів.	Усвідомлення необхідності та значущості практико-орієнтованої спрямованості навчання шляхом використання навчальних технологій організації проектної діяльності учнів. Прагнення розвивати кожного учня як творчу особистість, спроможну до здійснення проектної діяльності. Готовність спрямовувати пошукову і дослідницьку діяльність учнів з метою досягнення кінцевого результату.	Знання сутності базових понять "проектування", "планування", "прогнозування", "моделювання", "конструювання". Знання про організацію проектної діяльності, яка дозволяє учням досягти запланованих результатів. Знання про організацію навчального діалогу в діяльності молодших школярів на уроці.	Вміння визначати різні проблеми, які доцільно досліджувати учням (в тому числі, інтегрованого характеру). Вміння формувати в молодших школярів навички проектної діяльності: самостійно вибирати і накопичувати матеріал; аналізувати, зіставляти дані; самостійно приймати рішення та ін. Вміння навчати учнів складати алгоритмічні настанови для здійснення проектної діяльності. Вміння спрямовувати діяльність учнів на пошук відповідної інформації для виконання проектних завдань Вміння визначати процедуру проектної діяльності (етапи, дії, операції). <u>Організація діяльності студентів:</u> Робота в малих групах, мозковий штурм, створення навчально-методичних матеріалів порт фоліо, презентація проекту.
	Очікувані результати: Знає способи організації проектної діяльності учнів. Уміє враховувати індивідуальні особливості учнів для здійснення їх пошукової та дослідницької діяльності. Уміє корегувати спілкування учнів під час організації проектної діяльності. Уміє моделювати навчальний процес на основі використання технологій організації проектної діяльності учнів. Організовує проектну діяльність учнів з метою розвитку їх творчих та практичних здібностей.		

Технологія організації ігрової навчальної діяльності

Мета	Мотиваційний компонент	Змістовий компонент	Процесуальний компонент
Сформулювати вміння організовувати навчальний процес, використовуючи ігрову навчальну технологію (передусім ігрове модулювання явищ, властивостей, залежностей).	Усвідомлення необхідності та значущості ігрової діяльності молодших школярів у навчальному процесі. Спрямованість ігрової діяльності на створення, активності, пізнавального інтересу, працездатності на уроці на уроці. Створення умов для самовираження дітей у грі з метою розвитку їх творчих і пізнавальних здібностей.	Знання про структурні складові дидактичної гри. Знання різних функцій дидактичної гри у навчальному процесі. Знання методики керівництва ігровою діяльністю учнів на уроці. Знання різних ігор для організації навчальної діяльності на уроці.	Створювати поле впорядкованої свободи (правила гри) інтелектуальної діяльності засобами гри. Уміння організувати процес навчання на уроці на основі доцільного поєднання ігрової і навчальної діяльності. Уміння реалізовувати ігрову модель навчання (введення учнів у тему, ознайомлення з правилами гри, підготовка до проведення, реалізація ігрового задуму та обговорення результатів) <u>Організація діяльності студентів:</u> Прес-конференція, педагогічний тренінг.
	Очікувані результати: Знає особливості організації ігрової діяльності учнів на уроці. Уміє модулювати урок на основі організації ігрової діяльності учнів. Використовує ігрові технології з метою ефективного засвоєння учнями змісту освітньої галузі "Математика". Володіє прийомами пізнавальної активізації учнів на уроці за допомогою дидактичних ігор.		

Таблиця 6

Технологія організації поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу

Мета	Мотиваційний компонент	Змістовий компонент	Процесуальний компонент
Сформулювати в майбутнього вчителя вміння застосовувати комплексну технологію поетапного засвоєння навчального матеріалу учнями	Усвідомлення необхідності, важливості та доцільності досягнення учнями основних вимог Державного стандарту початкової школи освітньої галузі "Математика". Спрямованість діяльності на досягнення учнями обов'язкових навчальних результатів в системі уроків. Прагнення до створення сприятливого освітнього середовища для досягнення мети уроку.	Знання вимог Державного стандарту про обов'язкові навчальні результати засвоєння змістових ліній освітньої галузі "Математика". Знання про тематичне проектування навчального процесу. Знати, як проводити дидактико-методичний аналіз навчального матеріалу, який входить до змістових ліній освітньої галузі "Математика". Знання про способи діагностики навчальних досягнень учнів. Знання способів моделювання уроку, спрямованого на поетапне засвоєння навчального матеріалу.	Вміння визначати та спрямовувати навчальну діяльність учнів на досягнення цілей уроку 1. 2. Вміння проводити діагностику готовності учнів до вивчення нового матеріалу. Вміння вибирати методи вивчення нового матеріалу на уроці. Вміння організовувати повторення і закріплення навчального матеріалу в системі уроків. Вміння добирати відповідні навчальні завдання з урахуванням рівнів готовності учнів та використовувати їх на уроці. Вміння оцінювати ефективність своєї діяльності після проведеного уроку. <u>Організація діяльності студентів:</u> виконання навчально-методичних завдань, створення навчально-методичних матеріалів, портфоліо, педагогічний тренінг.
	Очікувані результати: Знає дидактико-методичні особливості технології організації поетапного засвоєння навчального матеріалу. Вміє діагностувати досягнення учнів відповідно до обов'язкових навчальних результатів. Вміє моделювати систему уроків на основі організації поетапного засвоєння навчального матеріалу. Вміє організовувати навчальну діяльність на уроці на основі організації поетапного засвоєння навчального матеріалу. Здійснює корекцію досягнень учнів з метою підвищення результативності їх навчальної діяльності.		

1. Абдуллина А.А. Педагогическая практика студентов. 2-е изд., перераб. и доп. / А.А. Абдуллина, Н.М. Загрякина. – М. : Просвещение, 1989. – 173 с.
2. Абдуллина А.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. / А.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Авраменко К.Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Авраменко Квітослава Богданівна. – К., 2002. – 216 с.
4. Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів: матеріали третьої Всеукр. наук.-практ. конф. – Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2005. – 228 с.
5. Акулов И.В. О некоторых путях улучшения подготовки учителей в педагогических институтах / И.В. Акулов // Советская педагогика. – 1960. – № 3. – С. 94–100.
6. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
7. Амонашвили Ш.А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 11–16.
8. Амонашвили Ш.А. Антология гуманной педагогики / Ш.А. Амонашвили. – М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 1995. – 496 с.
9. Аналітичний звіт про моніторингове дослідження якості навчальних досягнень у початковій школі // Початкова школа. – 2006. – №4. – С. 1–4.
10. Андрущенко В.П. Модернізація освіти: політика і практика / В.П. Андрущенко // Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С. 12–17.
11. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 3–7.
12. Арсеньев А.А. Учителям начальной школы высшее образование / А.А. Арсеньев // Начальная школа. – 1958. – №2. – С. 17–21.
13. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе: его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие / С.И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 2001. – 368 с.
14. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 250 с.
15. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной образовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
16. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
17. Бабін І. Модульна організація процесу навчання як педагогічна проблема / І. Бабін, В. Омельченко // Проблеми розробки та впровадження модульної системи професійного навчання: зб. наук. пр. – Харків, 1999. – С. 75–78.
18. Бабинець С.І. Моніторингові дослідження – організація якісної освіти: науково-методичні рекомендації / С.І. Бабинець, Л.М. Ващенко, Л.Ф. Клименко / за наук. ред. Л.М. Ващенко. – К. : Видавничо-поліграфічний центр "Тираж", 2005. – 80 с.

19. Бабушкин А.П. Опыт организации педагогической практики студентов / А.П. Бабушкин // Советская педагогика. – 1961. – №1. – С. 23-27.
20. 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 / Т.М. Байбара. – Вип. 1. – Переяслав-Хмельницький, 2001. – С. 148-161.
21. Балл Г.А. Теория учебных задач / Г.А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 181 с.
22. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. – Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вид-во "Віпол", 2000. – 636 с.
23. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 3-12.
24. Баханов К.О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти : монографія / К.О. Баханов. – Донецьк : ТОВ "ЮГО-Восток, Лтд", 2005. – 348 с.
25. Безрукова В.И. В поисках перспективы / В.И.Безрукова // Советская педагогика. – 1986. – № 9. – С.68-72.
26. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Безпалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
27. Безпалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Безпалько. – М., 1995. – 336 с.
28. Белкин Е.Л. Система дидактических условий эффективной организации учебной познавательной деятельности / Е.Л. Белкин // Учебные записки Московского гуманитарного педагогического института. – М. : МГПУ, 2003. – 452 с.
29. Белошистая А.В. Обучение математики в классах коррекционно-развивающего обучения / А.В. Белошистая // Начальная школа. – 2004. – №12. – С. 69-72.
30. Белошистая А.В. Развитие математических способностей школьников как методическая проблема / А.В. Белошистая // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 44-53.
31. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики [курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. завед.] / А.В. Белошистая. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
32. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: монографія / Л.Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с
33. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. перша. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
34. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. друга. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
35. Бережнова Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. – М. : Издательский центр "Академия", 2005. – 128 с.
36. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : монографія / Н.М. Бібік. – К. : ВІПОЛ, 1998. – 200 с.
37. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів. Школа першого ступеня: теорія і практика: зб. наук. праць Переяслав-

Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди / Н.М. Бібік. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. 10. – С. 18-26.

38. Біда О.А. Підготовка майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі : теоретико-методологічні засади : монографія. – К. : Наук. світ, 2002. – 322с.

39. Біда О.А. Природознавство та сільськогосподарська праця. Методика викладання: навч. посібник для студентів пед. ф-тів вищих навч. закладів та класоводів. – К.; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2000. – 400с.

40. Біда О.А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти : дис. ... доктора. пед. наук : 13.00.04 / Біда Олена Анатоліївна. – К., 2003. – 492 с.

41. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков : ПППИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.

42. Битинас Б.С. Многомерный анализ в педагогике и педагогической технологии / Б.П. Битинас. – Вильнюс, 1971. – 347 с.

43. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / І.М. Богданова. – К., 2003. – 39 с.

44. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Богданова Інна Михайлівна. – Одеса, 2003. – 438 с.

45. Богданович М.В. Концепція курсу математики для 1-4 класів / М. В. Богданович // Початкова школа. – 1990. – № 10. – С. 14-17.

46. Богданович М.В. Урок математики в початковій школі : навч. посіб. / М.В. Богданович, Н.О. Будна, Г.П. Лищенко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 280 с.

47. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М. : МПА, 1995. – 328 с.

48. Бодалев А.А. Психология личности / А.А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 187 с.

49. Болотова А. Гуманистическая ориентация высшего педагогического образования в Германии / А. Болотова // Высшее образование в России. – 1996. – №3. – С. 32-35.

50. Бондар В.І. Дидактика: підруч. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / В.І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

51. Бондар В.І. До питання про модель конкурентоспроможного випускника педагогічного ВНЗ. Школа першого ступеня: теорія і практика: зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди / В.І. Бондар. – Переяслав-Хмельницький. – 2004. – Вип. №10. – С. 118-123.

52. Бондар В.І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В.І. Бондар // Початкова школа. – 2008. – №7. – С. 22-23.

53. Бондар В.І. Формування компетентності та конкурентоздатності випускника педагогічного ВНЗ [науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова] : серія 17. Теорія і практика навчання та виховання: зб. наук. праць / В.І. Бондар. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – Вип. 6. – С. 3-9.

54. Бондар В.І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В.І. Бондар, І.М. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – №9. – С. 20–27.

55. Бондар С. П. Сутність і структура понять "компетенція" та "компетентність" у вітчизняній та зарубіжній педагогіці [науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова] : серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць / С.П Бондар. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – Вип. 6. – С. 9–18.

56. Бондаревская Е.В. Концептосфера современного воспитания / Е.В. Бондаревская. – М. : Известия РАО. – 2003. – №1. – С. 61-74.

57. Борисова Н.В. Технологичность образовательного процесса как показатель его качества / Н.В. Борисова // Среднее профессиональное образование. – 1998. – № 3. – С. 17-20.

58. Брушлинский А.В. Психология мышления проблемного обучения / А.В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 96 с.

59. Бугерко Я. Рефлексивні процеси на нормативно-регуляційному періоді модульно-розвивального навчання / Я. Бугерко // Психологія і суспільство. – 2007. – №1. – С. 128-135.

60. Бурда М.І. Принципи відбору змісту шкільної математичної освіти / М.І. Бурда // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 40–45.

61. Буханова Н.Н. Из опыта подготовки учителей начальных классов / Н.Н. Буханова // Народное образование. – 1962. – №3. – С. 17-21.

62. Василенко І.З. Методика викладання математики в початкових класах / І.З. Василенко. – К. : Вища школа, 1971. – 365 с.

63. Васелюк А.В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989–1997рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / А.В. Васелюк. – К., 1998. – 20 с.

64. Вашуленко М.С. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів / М.С. Вашуленко // Початкова школа. – 2009. – №1. – С. 16–21.

65. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М.С. Вашуленко // Початкова школа. – 2001. – №1. – С. 11–14.

66. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.

67. Веремійчик І.М. Методика трудового навчання в початковій школі: навч. посіб. / І.М. Веремійчик. – Тернопіль : Малова – ОСО, 2004. – 276 с.

68. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. [М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін.]; за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2004. – 384 с.

69. Воскресенська Н.В. Забезпечення взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / Н.В. Воскресенська. – К., 1996. – 25 с.

70. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, Т.3: Проблемы развития психики. – 1983. – 368 с.

71. Гавриш Н. Обґрунтування суб'єктивного підходу до процесу підготовки професійно компетентних фахівців із початкової освіти / Н.Гавриш, О.Сущенко. : зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Випуск 17-18. – Тернопіль: Вид.-во Астон, 2006. – С. 61–69.

72. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 "Початкове навчання" / за заг. ред. В.І. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.

73. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 "Початкове навчання" / за заг. ред. В.І. Бондаря. – К., 2006. – 57 с.

74. Гальперин П. Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / П.Я. Гальперин // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1998. – №2. – С. 3–8.

75. Гершунский Б. С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.

76. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования : монография / А.В. Глузман. – К. : Видавничий центр "Просвіта", 1996. – 312 с.

77. Глузман Н.А. Формування узагальнених прийомів розумової діяльності в майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін математичного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 "Теорія і методика навчання математики" / Н.А. Глузман. – К., 2003. – 19 с.

78. Глузман Н.А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія / Н.А. Глузман. – К. : ВИЩА ШКОЛА – XXI, 2010. – 407 с.

79. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. / С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: Вид.-во ДОВ "Вінниця", 2008. – 278 с.

80. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

81. Гончаренко С.У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 2–6.

82. Горська О.О. Шляхи та засоби оволодіння майбутніми вчителями початкових класів педагогічною технікою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / О.О. Горська. – Кіровоград, 1997. – 21 с.

83. Гребенев И.В. Дидактика предмета и методика обучения / И.В. Гребенев // Педагогика. – 2003. – №1. – С. 14–20.

84. Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования / Л.К. Гребенкина. – Рязань : РГПУ, 2000. – 204 с.

85. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В.М. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.

86. Гриньова М.В. Впровадження модульного принципу навчання // Рідна школа. – 1994. – №5. – С. 50–54.

87. Грубінко В. Індивідуальна та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу / В. Грубінко // Основні завдання розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: документи і матеріали: травень-грудень 2004 р. [упор. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін.]. – Тернопіль, 2005. – Ч.2. – С. 96-98.

88. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / П.М. Гусак. – К., 1999. – 37 с.

89. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Гусак Петро Миколайович. – Луцьк, 1999. – 432 с.

90. Гусак П.М. Технологія засвоєння студентами дидактичної теорії : монографія / П.М. Гусак. – Луцьк : Вид-во ВДУ, 1996. – 115 с.

91. Гусак П.М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти : монографія / П.М. Гусак. – Луцьк : Ред.-вид. відділ "Вежа" Волинського держ. ун-ту імені Лесі Українки, 1999. – 278 с.

92. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика / В. Е. Гмурман. – М. : Высшая школа, 1972. – 368 с.

93. Гушлевська І.В. Поняття компетентності у вітчизняній і зарубіжній педагогіці / І.В. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 22-24.

94. Гушлевська І.В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалі США і Канади) : автор. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І.В. Гушлевська. – К., 2006. – 23 с.

95. Давыдов В.В. Психологические исследования учебной деятельности младших школьников при обучении математике / В.В. Давыдов, Ф.Г. Боданский // Исследования интеллектуальных возможностей и учебной деятельности младшего школьника. – Ереван, 1976. – С. 17-28.

96. Даниленко Л. Інноваційна освітня діяльність / Л. Даниленко // Директор школи. – 1998. – № 8. – С. 2-8.

97. Даниленко Л.І. Теоретичні аспекти освітньої інноватики / Л.І. Даниленко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць [гол. ред. Л.І. Даниленко]. – К. : Логос, 2001. – Вип. 5. – С. 3-10.

98. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования : монография / А.Я. Данилюк. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.

99. Дахин А.Н. Образовательные технологии: сущность, классификация, эффективность / А.Н. Дахин // Школьные технологии. – 2007. – № 2. – С. 18-21.

100. Дегтяр Г.О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дегтяр Ганна Олександрівна. – Х., 2005. – 182 с.

101. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) // Освіта. – 1993. – № 44-46. – 62 с.

102. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С. 22-47.

103. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

104. Дмитренко Т.А. Образовательные технологии в системе высшей школы / Т.А. Дмитренко // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 54-60.

105. Довідник вищих навчальних закладів України: університети, академії, інститути, коледжі, технікуми, училища : 7-е вид. доп. і перероб. – К. : Торба, 2005. – 256 с.
106. Докучасва В.В. Формування конструктивного мислення майбутнього вчителя початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дмитренко Т.А. – К., 1994. – 240 с.
107. Дусавицкий А. К. Исследования познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения / А.К. Дусавицкий, В.В. Репкин // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 92-102.
108. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
109. Эльконин Д.Б. Об одном из путей психологического изучения рефлексии / Д.Б. Эльконин // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 49-54.
110. Енциклопедія освіти [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
111. Євдокимов О.В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Професійна педагогіка" / О.В. Євдокимов. – Х., 1997. – 23с.
112. Євтух М.Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX століття) / М.Б. Євтух. – К. : КДЛУ, 1996. – 256 с.
113. Євтух М.Б. Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контексті Болонського процесу / М.Б. Євтух : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 томах / Т. 4. Педагогіка і психологія вищої школи. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 7-18.
114. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць / М.І. Жалдак. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова. – Вип. 7. – 2003. – С. 3-6.
115. Житницький М.И. Основы управления процессом обучения с учетом активизации человеческого фактора / М.И. Житницький. – Л., 1987. – 146 с.
116. Завіна В.І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації контролю за навчальною діяльністю школярів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / В.І. Завіна. – К., 1996. – 25 с.
117. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
118. Закон України "Про внесення змін і доповнень у Закон України "Про освіту" від 23 березня 1996 р. №100/96-ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – №21.
119. Закон України "Про загальну середню освіту" // Урядовий кур'єр. – 1999. – №125-126. – С. 5-8.
120. Закон України "Про вищу освіту" // Освіта України. – 2002. – № 17. – С. 2-8.
121. Замашкіна О.Д. Проблеми розвивального навчання молодших школярів в українській педагогічній науці (60-90 рр. XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / О.Д. Замашкіна. – К., 2005. – 20 с.

122. Занков Л.В. Проблемы начального обучения / Л.В. Занков // Советская педагогика. – 1963. – № 12. – С. 23–33.
123. Занков Л.В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – М., 1968. – 175 с.
124. Занков Л.В. Труд учителя, его творчество: беседы с учителями / Л.В. Занков. – 2-е изд. перераб. – М., 1975. – С. 168–180.
125. Згуровський М.З. Вища освіта України сьогодні та завтра / М.З. Згуровський // Вища освіта проблеми та перспективи розвитку (Другі акад. читання). – К., 1995. – С. 7–9.
126. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2001. – 216 с.
127. Землянская Е.Н. Учебные проекты младших школьников / Е.Н. Землянская // Начальная школа. – 2005. – № 9. – С. 55–58.
128. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 476 с.
129. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 10–15.
130. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 73–85.
131. Игнатьева Е.Ю. Образовательный процесс по специальности "Управление качеством": взгляд с точки зрения компетентностного подхода / Е.Ю. Игнатьева // Качество. Инновации. Образование. – 2005. – №4. – С. 2–8.
132. Истомина Н.Б. Проблемы современного урока математики в начальных классах / Н.Б. Истомина // Начальная школа. – 2001. – № 4. – С. 65–73.
133. Истомина Н.Б. Роль методической науки в модернизации начального математического образования / Н.Б. Истомина // Начальная школа. – 2003. – № 11. – С. 10–14.
134. Истомина Н.Б. Теоретические основы методики обучения математике в начальных классах : пособ. [для студентов фак. подг. учителей нач. классов заоч. отд-ния] / Н.Б. Истомина. – М. : НПО "МОДЭК", 1996. – 224 с.
135. Ігнатенко Н.В. Компетентнісний підхід у підготовці вчителя школи першого ступеня / Н.В. Ігнатенко // Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький. – 2006. – Вип. №17–18. – С. 17–26.
136. Изотова Л.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчих можливостей молодших школярів у процесі навчання математики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". – К., 2004. – 20 с.
137. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя : наук.-метод. посіб. [за ред. А.Д. Цимбалару, О.В. Онопрієнко]. – Х. : Вид. група "Основа", 2007. – 208 с.
138. Исламгулова С.К. Технологизация учебного процесса общеобразовательной школы / С.К. Исламгулова // Педагогика. – 2007. – №7. – С. 38–42.
139. Каган М.С. Философия культуры. – С.-Пб. : ТОО ТК "Петрополис", 1996. – 416 с.

140. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – С.-Пб., 1997. – 205 с.
141. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
142. Казбеков К.А. Проблемы рефлексивного управления и творчества в организациях (пост-) Нового времени. / Казбеков К.А. // Рефлексивные процессы и управление : сб. матер. VI Междунар. симпозиума 10–12 октября 2007 г. Москва [под ред. В.Е. Лепского]. – М. : "Когнито-Центр", 2007. – 136 с.
143. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения / В.А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
144. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения / З.И. Калмыкова. – М. : Знание, 1979. – 48с.
145. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2006. – Т.7. – №6. – С. 18–23.
146. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография / М.М. Кашапов. – СПб. : Алетейя, 2000. – 463 с.
147. Кіліченко О.І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Професійна педагогіка" / О.І. Кіліченко. – К., 1997. – 24 с.
148. Кічук Н.В. Формування творчої особистості учителя в процесі вузівської професійної підготовки (на матеріалі початкової школи) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія і історія педагогіки" / Н.В. Кічук. – К., 1993. – 30 с.
149. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кічук. – К.: Либідь, 1991. – 95 с.
150. Кіт Г. Українська народна педагогіка. Курс лекцій : навч. посіб. / Г. Кіт, Г. Тарасенко. – Вінниця : Едельвейс і К, 2008. – 302 с.
151. Кіяшко О.О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіяшко Олександр Олександрович. – Луганськ, 2001. – 262 с.
152. Кларин М.В. Развитие "педагогической технологии" и проблемы теории обучения / М.В. Кларин // Советская педагогика. – 1984. – №4. – С. 117–122.
153. Кларин М.В. Что такое педагогическая технология // Современная дидактика: теория и практика / Кларин М.В. – М., 1994. – С. 215–230.
154. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М., 1994. – 222 с.
155. Клаус Г. Кибернетика и философия / Г. Клаус [пер. с нем.]. – М. : Изд. иностр. лит-ры, 1963. – 531 с.
156. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие : учеб. пособие / Е.А. Климов. – М. : Издательство Московского университета; Издательский центр "Академия", 2004. – 240 с.
157. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі : навч.-метод. посіб. / Л.В. Коваль. – Донецьк : ТОВ "Юго-Восток, Лтд", 2006. – 225 с.
158. Коваль Л.В. Проблема дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя до впровадження сучасних технологій навчання в початковій школі / Л.В. Коваль. Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Випуск 7. – 2003 – С. 163-168.

159. Коваль Л.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання навчальних технологій у процесі викладання математики / Л.В. Коваль // Початкова школа. – 2004. – № 11. – С. 50–54.

160. Коваль Л.В. Технологічна готовність майбутнього вчителя початкової школи / Л.В. Коваль // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 1. – С. 51–57.

161. Коваль Л.В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання ігрових технологій / Л.В. Коваль : зб. наук. праць // Педагогічні науки. Випуск 38. – Херсон, 2005. – С. 282–288.

162. Коваль Л.В. Технологічні карти у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи / Л.В. Коваль // Початкова школа. – 2005. – №5. – С. 37–42.

163. Коваль Л.В. Підготовка майбутнього вчителя до моделювання уроків за різними навчальними технологіями / Л.В. Коваль // Початкова школа. – 2005. – №11 – С. 22–26.

164. Коваль Л.В. Технологізація методики початкового навчання на основі реалізації компетентнісного підходу / Л.В. Коваль // Вісник Глухівського державного педагогічного університету Серія: педагогічні науки. Випуск 8. – Глухів, 2006. – С. 57–61.

165. Коваль Л.В. Оновлення системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи у процесі викладання освітньої галузі "Математика" / Л.В. Коваль // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка. – 2006. – №2. – С. 29–34.

166. Коваль Л.В. Шляхи підвищення якості методико-математичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах запровадження Болонської конвенції / Л.В. Коваль : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Ч. 2. – К., 2006. – С. 117–126.

167. Коваль Л.В. Моніторинг якості навчальних досягнень в системі підготовки фахівців з початкової освіти / Л.В. Коваль // Початкова школа. – 2007. – №11. – С. 47–50.

168. Коваль Л.В. Сучасна парадигма методико-математичної підготовки професійно компетентних фахівців з початкової освіти / Л. В. Коваль // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2007. – С. 17–22.

169. Коваль Л.В. Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи / Л.В. Коваль // Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – Одеса. – 2007. – № 6 – С. 82–87.

170. Коваль Л.В. Інтеграція дидактичної і методичної складових професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи / Л.В. Коваль // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Вінниця : ТОВ "Планер". – 2008. – Вип. 25. – С. 192–198.

171. Коваль Л.В. Особливості глобалізаційного та європейського контексту розвитку професійної освіти / Л.В. Коваль : зб. наук. праць. Педагогічні науки. Випуск 49. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2008. – 248–255.

172. Кодлюк Я.П. Що потрібно знати вчителю про шкільний підручник / Я.П. Кодлюк // Початкова школа. – 2004. – №9. – С. 56–60.

173. Кодлюк Я. Підручник для початкової школи: теорія і практика / Я. Кодлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
174. Кодлюк Я.П. Формування умінь вчитися. Навчання і виховання учнів 1 класу: метод. посіб. для вчителів / Я.П. Кодлюк [упор. О. Я. Савченко]. – К. : Вид-во "Початкова школа", 2002. – 464 с.
175. Коломієць А.М. Теоретичні і методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / А.М. Коломієць. – К., 2008. – 42 с.
176. Колягин Ю.М. О содержании математической подготовки будущего учителя начальных классов / Ю.М. Колягин, О.В. Тарасова // Начальная школа. – 1994. – № 9. – С. 60–63.
177. Комар О.А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методологічні аспекти : монографія / О.А. Комар. – Умань : РВЦ "Софія", 2008. – 332 с.
178. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Бібліотека з освітньої політики [за заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : "К. І. С.", 2004. – 112 с.
179. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий : пособ. для препод./ А.К. Колеченко. – СПб : Каро, 2001. – 368 с.
180. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе : учеб. пособ. / Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог : КГПУ, 2007. – 318 с.
181. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. – К., 2004. – 9 с.
182. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998. – 20 с.
183. Коржова Л.С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Коржова Людмила Сергіївна. – Кривий Ріг, 2002. – 184 с.
184. Коржуев А.В. Научное исследование по педагогике : теория, методология, практика : Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования преподавателей высшей школы / Коржуев А.В., Попков В.А. – М. : Академический Проект; Трикта, 2008. – 287 с.
185. Коржуев А.В. Современная теория обучения : общенаучная интерпретация. Учебное пособие для вузов и системы последилового профессионального образования преподавателей. – Изд. 2-е, испр. и доп. / А.В. Коржуев, В.А. Попков М. : Академический Проект, 2009. – 185с.
186. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
187. Коцур В.П. Підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності: деякі аспекти формування ключових компетентностей. Школа першого ступеня: теорія і практика // зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Григорія Сковороди / В.П. Коцур. – Вип. 17–18. – Тернопіль : Вид-во Астон, 2006. – С. 3–9.
188. Кочергин П.Г. О преподавании частной методики в педагогических вузах / П.Г. Кочергин // Советская педагогика. – 1955. – № 5. – С. 87–96.
189. Кочина Л.П. Особливості побудови уроку математики в початкових класах / Л.П. Кочина // Початкова школа. – 2006. – № 7. – С. 27–32.
190. Кочина Л.П. Особливості побудови уроку математики в початкових класах / Л.П. Кочина // Початкова школа. – 2006. – № 8. – С. 22–24.

191. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Издательский центр "Академия", 2007. – 352 с.
192. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский, В.В. Бережнова – М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 400 с.
193. Краевский В.В. Методология педагогики: теория и практика / В.В. Краевский, В.М. Полонский. – Волгоград: Перемена, 2001. – 324 с.
194. Краевский В.В. Заметки на полях статьи И.В. Гребенева "Дидактика предмета и методика обучения" / В.В. Краевский, В.М. Монахов // Педагогика. – 2003. – №1. – С. 20–21.
195. Крутецкий В.А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова. – М. : Прометей, 1991. – 109 с.
196. Кузнецова О.Ю. Розвиток теоретичних ідей і практики мовної освіти у Великій Британії / О.Ю. Кузнецова – Х. : Вид-во "Константа", 2002. – 236 с.
197. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
198. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина. – Гомель, 1976. – 57 с.
199. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 21–30.
200. Кулюткин Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. – Самара, 2002. – 400 с.
201. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительной деятельности / Ю.Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М., 1979. – С. 22–28.
202. Куркин Е.Б. Технология образования – требование времени / Е.Б. Куркин // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 23–33.
203. Куровский В.Л. О технологичности педагогического процесса в вузе / В.Л. Куровский // Педагогическое образование и наука. – 2006. – №1. – С. 44–47.
204. Кухарев Н.В. Диагностика педагогического мастерства: Опыт, критерии, измерения, прогнозирование : в 3 ч. / Н.В. Кухарев, В.С. Решетько. – Ч. II. – Диагностика педагогического творчества. – Минск, 1996. – 96 с.
205. Кудикіна Н.В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчальному процесі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Н.В.Кудикіна. – К., 2004. – 41 с.
206. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : монографія / Н.В.Кудикіна. – К. : КМПУ, 2003. – 272 с.
207. Крутії К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія. Частина I / К.Л. Крутії. – Запоріжжя. : ТОВ "ЛПКС" ЛТД, 2009. – 320 с.
208. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття / В. Кремень // Шлях освіти. – 2003. – №2. – С. 2–6.
209. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

210. Кучерявий А.Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки : монография / А.Г. Кучерявий. – К. : Вища школа, 1999. – 224 с.
211. Лавриченко Н. Сучасна початкова шкільна освіта в європейському вимірі / Н. Лавриченко // Початкова школа. – 2006. – № 12. – С. 51–54.
212. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
213. Левитас Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных систем обучения / Д.Г. Левитас. – Москва – Воронеж, 2003. – 320 с.
214. Леонтович Е.Н. Методологический аспект психолого-педагогических основ построения учебного процесса в гуманитарном институте / Е.Н. Леонтович // Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. – М. : МГПИ, 2003. – С. 114–125.
215. Леонтьев А.Н. Избранные педагогические произведения. В 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. II. – 320 с.
216. Логачевська С.П. Диференціація у звичайному класі : посібн. для вчителів, методистів, студ. / С.П. Логачевська [за заг. ред. О.Я. Савченко]. – К., 1998. – 288 с.
217. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О.І. Локшина. – К. : Богданова А.М., 2009. – 404 с.
218. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В. С. Лутай. – К. : Центр "Магістр S" Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
219. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения / С.Н. Лысенкова. – М. : Просвещение, 1989. – 146 с.
220. Люблинская А.А. Назревшие вопросы подготовки учителя начальной школы / А.А. Люблинская // Советская педагогика. – 1966. – №8. – С. 23–27.
221. Ляска Є.І. Теоретико-методологічне обґрунтування та ефективність педагогічних інновацій вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Є.І. Ляска. – К., 1995. – 26 с.
222. Мазоха Д.С. Педагогіка : навч. посіб. / Д.С. Мазоха, Н.І. Опанасенко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 232 с.
223. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985рр.) / В.К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
224. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – СПб. : Образование-культура, 1998. – 343 с.
225. Манькусь І.В. Формування готовності майбутнього вчителя фізики до використання освітніх технологій у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І.В. Манькусь. – К., 2006. – 22 с.
226. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 306 с.
227. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / С.М. Мартиненко. – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – 434 с.

228. Матвієнко О. Моделювання професійної компетентності майбутнього педагога. Школа першого ступеня: теорія і практика // зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди / О. Матвієнко. – Переяслав-Хмельницький. – 2006. – Вип. №17-18. – С. 26-34.

229. Матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. 1-2 квітня 2004 р./ укл. Л.Л. Макаренко, М.С. Севастюк, О.П. Симоненко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 298 с.

230. Матушинский Г. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалиста / Г. Матушинский, А. Фролов // Высшее образование в России. – 2003. – №4. – С. 92-95.

231. Махов А.С. О педагогическом образовании в новых условиях // А.С. Махов, Н.С. Виноградов / Советская педагогика. – 1959. – № 8. – С. 16-29.

232. Мегем Є.І. Рефлексія в особистісно-орієнтованій проектно-технологічній підготовці – спосіб саморегуляції студентів / Є.І. Мегем // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: пед. науки. – Вип. 8. – Глухів: ГДПУ, 2006. – С. 34-38.

233. Мельник О.М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мельник Олександр Миколайович. – Запоріжжя, 2002. – 365 с.

234. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 219 с.

235. Менчинская Н.А. Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах / Н.А. Менчинская, М.И. Моро. – М., 1965. – 234 с.

236. Методика навчання природознавства в початкових класах : навч. посіб. 2-е вид./ Т.М. Байбара. – К. : Веселка, 1998. – 334 с.

237. Методика викладання математики в початкових класах : навч. посіб. Вид. 3-є, перероб., допов. / М.В. Богданович, М.В. Козак, Я.А. Король. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2006. – 336 с.

238. Методика викладання української мови / С.І. Дорошенко, М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко, О.Н. Хорошковська та ін. [за ред. С.І. Дорошенка]. – 2-е вид., перероб. і допов. – К. : Вища шк., 1992. – 398 с.

239. Методика выразительного чтения : учеб. пособие для студентов специальности № 2101 "Рус. яз. и литература" / за ред. Т.Ф. Завадской. – М. : Просвещение, 1977. – 176 с.

240. Методика начального обучения русскому языку в национальной школе / И.В. Баранников, А.Ф. Бойцова, Н.Б. Карашева. – Л. : Просвещение, 1981. – 270 с.

241. Методика обучения математике в 1-3 классах : пособ. для студ. / М.И. Моро, А.М. Пышкало. – М. : Просвещение, 1975. – 304 с.

242. Методика русского языка / [В.А. Кустарева, Л.К. Назарова, Н.С. Рождественский и др.] – М. : Просвещение, 1982. – 400 с.

243. Методика преподавания природоведения : учеб. пособ. для учащихся пед. уч-щ по спец. № 2001. 2-е изд., перераб. и доп. / В.П. Горошенко, И.А. Степанова. – М. : Просвещение, 1984. – 159 с.

244. Методика викладання природознавства. 2-е вид., перероб. і допов. / Л.К. Нарочна, Г.В. Ковальчук, К.Д. Гончарова. – К. : Вища школа, 1990. – 302 с.

245. Методика навчання математики в початковій школі: теорія і практика : підруч. [для студентів за спеціальністю 6.010100 "Початкове навчання", освітньо-

кваліфікаційний рівень "бакалавр"]. Ч. I. / Л.В. Коваль, С.О. Скворцова.– Одеса: Вид-во "Автограф", 2008. – 284 с.

246. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М. : Изд. центр "Академия", 2004. – 320 с.

247. Митник О.Я. Навчально-творча діяльність молодших школярів на уроках математики. Методика навчання математики в системі післядипломної освіти / О.Я. Митник. – К. : Вид-во "Початкова школа", 2005. – 96 с.

248. Митник О.Я. Як навчити дитину мистецтва мислення. Педагогічна психологія : [навч. посіб. для слухачів курсів підвищення кваліфікації пед. працівників у системі післядипломної освіти] / О.Я. Митник. – К. : Вид-во "Початкова школа", 2006. – 104 с.

249. Мірошніченко О.В. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / О.В. Мірошніченко. – О., 2009. – 20 с.

250. Моделирование педагогических ситуаций : проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981. – 120 с.

251. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.

252. Монахов В.М. Аксиоматический подход к управлению педагогических технологий / В.М. Монахов // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 26–31.

253. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.

254. Мороз І.В. Модернізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу / І.В. Мороз // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць. – Вип. 6. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – С. 35–42.

255. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 102 с.

256. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002. – № 347/2002. Книга керівника навчально-виховного закладу : Довідково-методичне видання / Упоряд. Б.М. Терещук, В.В. Скиба. – Вид. 2, доповн. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 768с.

257. Навчання і виховання учнів 1 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2002. – 464 с.

258. Навчання і виховання учнів 2 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2003. – 608 с.

259. Навчання і виховання учнів 3 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2004. – 512 с.

260. Навчання і виховання учнів 4 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2005. – 640 с.

261. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? / Т.С. Назарова // Педагогика. – 1997. – №3. – С. 20–27.

262. Некоторые вопросы подготовки учителей начальных классов. Учебные записки [ред. коллегия С.И. Руновский, И.А. Соловков, Н.Н. Буханова]. – М., 1970. – 173 с.

263. Никитин А.В. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием / А.В. Никитин, Л.И. Романкова. – М., 1981. – 189 с.
264. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С.М. Ніколаєнко. – К.: Знання, 2005. – 319 с.
265. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.
266. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє / Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : монографія [за ред. Н.Г. Ничкало]. – К.: Видавництво "ВІПОЛ". – 450 с.
267. Нікітчина С.О. Становлення і розвиток системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні (1917–1991) / С.О. Нікітчина. – Луцьк: Видавництво ВДУ "Вежа", 1996. – 500.
268. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К.: ВЦ "Просвіта", Пошуково-видавниче агентство "Книга Пам'яті України", 2000. – 368 с.
269. Новоселов Н.Н. Учителю начальной школы – высшее педагогическое образование / Н. Н. Новоселов // Советская педагогика. – 1956. – № 6. – С. 29–34.
270. Новий тлумачний словник української мови : у 3т. / 2-е вид., виправ. – К.: Аконт, 2008.
271. Овчинникова М.В. Подготовка будущих учителей начальных классов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук 13.00.04 "Теория и методика профессионального образования" / Овчинникова М.В. – Ялта, 2003. – 25 с.
272. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В.О. Огнев'юк. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.
273. Одинцова Г. Інформативність уроку як засіб підвищення його результативності / Г. Одинцова, Я. Кодлюк // Початкова школа. – 2004. – №2. – С. 9–12.
274. Одерій Л.П. Кваліметрія вищої освіти: методологія та інструментарій : монографія / Л.П. Одерій. – К.: КМА, ІЗМН, 1996. – 264 с.
275. Онопрієнко О. Предметна математична компетентність як дидактична категорія / Онопрієнко О. // Початкова школа. – 2010. – №11. – С. 47–50.
276. Онопрієнко О. Проекти в початковій школі : тематика та розробки занять / Онопрієнко О. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.
277. Освітні технології навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, О.М. Любарська та ін. [за заг. ред. О.М. Пехоти]. – К.: А. С. К., 2002. – 255 с.
278. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы : сб. докум. и матер. – М.: Высшая школа, 1984. – 165 с.
279. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений] / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр "Академия", 2007. – 352 с.
280. Остряньська О.А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Остряньська Олена Анатоліївна. – К., 2002. – 259 с.

281. Оуэн Д.Б. Сборник статистических таблиц / Д.Б. Оуэн – М. : ВЦ АН СССР, 1966. – 586 с.
282. Паламарчук В.Ф Від творчої особистості – до нових технологій навчання / В. Паламарчук, С. Рудківська // Рідна школа. – 1998. – №2. – С.52–61.
283. Пальшкова І.О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів [теоретико-методологічний підхід] : монографія / І.О. Пальшкова. – Одеса, 2008. – 339 с.
284. Пащенко Д.І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : монографія / Д.І. Пащенко. – К. : Науковий світ, 2005. – 370 с.
285. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
286. Педагогика: учеб. пособие [для студ. пед. учеб. завед.] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М. : Школьная пресса, 2002. – 512 с.
287. Педагогика начальной школы : учеб. пособие [для студ. пед. колледжей.] / И.П. Подласый – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 400 с.
288. Педагогічна майстерність : підруч. / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. [за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
289. Педагогическая технология : учеб. пособие [для студ. пед. спец.]. – Белгород : Изд-во Белгородского государственного университета, 1998. – 400 с.
290. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
291. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін. [за ред. С.О. Сисоєвої]. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
292. Педагогічні технології. Досвід. Практика : довідник. – Полтава : ОПОПП, 1999. – 376 с.
293. Педагогічні технології: теорія та практика : навч.-метод. посіб. / за ред. М.В. Гриньової. – Полтава : АСМІ, 2006. – 230 с.
294. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : навч. посіб. / за заг. ред С.П. Бондар. – Рівне : Ред.-вид. центр "Теніс" Міжнародного університету "РЕГІ" імені академіка Степана Дем'янчука, 2003. – 200 с.
295. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система "Школа 2000...". Построение непрерывной сферы образования / Л.Г. Петерсон. – М. : АПК и ППРО, УМЦ "Школа 2000...", 2007. – 448 с.
296. Петерсон Л.Г. Механизмы реализации новых государственных образовательных стандартов / Л.Г. Петерсон // Начальная школа. – 2008. – №11. – С. 6–9.
297. Петухова Л.Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : монографія / Л.Є. Петухова. – Херсон : Айлант, 2007. – 220 с.
298. Петухова Л.Є. Теоретико-методологічні засади формування інформативних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л.Є.Петухова. – О., 2009. – 44 с.

299. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пехота Елена Николаевна. – К., 1997. – 441 с.

300. Пехота О.М. Вимоги до особистості сучасного викладача університету з позиції гуманізації освіти / О.М. Пехота // Професіоналізм викладача вищої школи: освітні технології : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. – Миколаїв : Вид-во "ІПІОН", 2004. – С. 43–48.

301. Пехота О.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О.М. Пехота, А.М. Старєва. – Миколаїв : Вид-во "Іліон", 2005. – 272 с.

302. Пилипчик В. Теоретичні, методологічні та практичні галузі педагогіки у технологіях навчального процесу / В. Пилипчик // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – №3–4. – С. 76–80.

303. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии : учеб.-метод. пособие. 3-е изд., испр. и доп. / В.Ю. Питюков. – М. : Издательство "Гном и Д", 2001. – 192 с.

304. Підготовка майбутніх учителів до застосування нових технологій навчання у початковій малокомплектній школі : монографія / Н.Г. Баліцька, О.А. Біда, Г.П. Волошина та ін. [за заг. ред. Н.С. Побіренченко]. – К. : Наук. світ, 2004. – 125 с.

305. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О.М. Пехота та ін. [за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти]. – К. : Вид-во А. С. К., 2003. – 240 с.

306. Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 23–25 квітня 2001 р. / Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. – Полтава : ПДПУ, 2001. – 202 с.

307. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підруч. для педагогів ринкової системи освіти / І.П. Підласий. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2004. – 616 с.

308. Подмазін С.І. Особистісно-орієнтований освітній процес: принципи, технології / С.І. Подмазін // Педагогіка і психологія. – 1997. – №2 – С. 37–43.

309. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О.І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 65–69.

310. Пометун О.І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ / О.І. Пометун, О.А. Комар. – Умань : РВЦ "Софія", 2007. – 65 с.

311. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.І. Пометун, Л.І. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.

312. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун, Л.І. Пироженко. – К. : А. С. К., 2004. – 192 с.

313. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.

314. Попова О.І. Формування стилістичної вправності мовлення майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання української мови" / О.І. Попова. – К., 2001. – 16 с.

315. Постников П.Г. Соотношение дидактического, методического и технологического компонентов в профессиональном поведении учителя истории / П.Г. Постников // Педагогика. – 2003. – №1. – С. 71–79.

316. Поташник М.М. Как разработать программу развития школы / М.М. Поташник, В.С. Лазарев. – М. : Просвещение, 1997. – 83 с.
317. Потоцкий М.В. Методика преподавания математики как научная дисциплина / М.В. Потоцкий // Советская педагогика. – 1956. – № 4. – С. 39–48.
318. Програми педагогічних інститутів. Методика викладання української мови і виразного читання [для студ. спец. 2121 "Педагогіка і методика початкового навчання"]. – К., 1981. – 48 с.
319. Програми педагогічних інститутів. Методика викладання української мови в початкових класах [для студ. спец. 2121 "Педагогіка і методика початкового навчання"]. – К., 1989. – 68 с.
320. Программы педагогических институтов. Методика преподавания математики [для студ. спец. 2121 "Педагогика и методика начального обучения"]. – М., 1979. – 56 с.
321. Программы педагогических институтов. Методика преподавания математики [для студ. спец. 2121 "Педагогика и методика начального обучения"]: сб. 18. – М., 1987. – 62 с.
322. Програми для середньої загально-освітньої школи. 1–4 класи. – К. : Початкова школа, 2006. – 432 с.
323. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. П.И. Образцова. – Орел : ОРУ, 2003. – 94 с.
324. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х. : Колегіум, 2005. – 224 с.
325. Психология : словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошенко]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
326. Пульбере А.И. Мониторинг качества образования: теоретические основы и технологии : монография / А.И. Пульбере. – Бендеры : ТНИ, 2004. – 312 с.
327. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія / Л.П. Пуховська. – К. : Вища шк., 1997. – 180 с.
328. Пуховська Л.П. Професія вчителя у світовому освітньому просторі: статистичні характеристики / Л.П. Пуховська // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 17–20.
329. Пчелко А.С. О начальном обучении / А.С. Пчелко // Советская педагогика. – 1958. – № 12. – С. 65–70.
330. Редозубов С.П. Методика обучения чтению и письму в начальной школе / С.П. Редозубов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 427 с.
331. Рекомендований бібліографічний показник. – Вип. 2. – К., 2001. – 16 с. – (Серія: Сучасні освітні технології).
332. Рекомендований бібліографічний показник. – Вип. 3. – К., 2003. – 87 с. – (Серія: Сучасні освітні технології).
333. Репкин В.В. Учитель в системе развивающего обучения / В.В. Репкин // Начальная школа. – 2003. – №3. – С. 1–2.
334. Реформа школи: проблеми і труднощі її реалізації // Рад. школа. – 1987. – № 12. – С. 3–10.
335. Рождественский Н.С. Очерки по истории методики начального обучения правописанию / Н.С. Рождественский. – М., 1961. – 264 с.

336. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1960. – 506 с.
337. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
338. Руснак І.С. Підготовка вчителів початкових класів в Україні і Болонський процес / І. Руснак, С. Романюк // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17: теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць. – Вип. 6. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – С. 41–45.
339. Руснак І.С. Інноваційні підходи до підготовки педагогічних кадрів у Канаді // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред. кол. Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. – К. : Наук. світ, 2004. – Випуск 10. – С. 6–10.
340. Савченко О.Я. Альтернативні можливості початкової освіти / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 1994. – №5. – С. 3–6.
341. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : [підруч. для студ. пед. ф-тів] / О.Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
342. Савченко О.Я. Інваріантна компонента у підготовці вчителя початкових класів / О.Я. Савченко : матер. Міжнар. наук.-метод. конф., 1–2 квітня 2004 р. / укл. Л.Л. Макаренко, М.С. Севастюк, О.П. Симоненко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – С. 3–7.
343. Савченко О.Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка вчителя / О.Я. Савченко // Шлях освіти. – 2003. – №3. – С. 2–6.
344. Савченко О.Я. Підсумки першого етапу функціонування початкової школи у складі 12-річної // Початкова школа. – 2006. – №1. – С. 4–8.
345. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О.Я. Савченко. – К. : Рад. школа, 1982. – 175 с.
346. Савченко О.Я. Системний підхід у визначенні і досягненні якості шкільної освіти / О.Я. Савченко // Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький. – 2006. – Вип. 17–18. – С. 10–16.
347. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах / О.Я. Савченко. – К., 1997. – 256 с.
348. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – №7. – С. 1–4.
349. Савченко О.Я. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 5–8.
350. Савченко О.Я. Школа культури – діалог з В.О. Сухомлинським / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 2006. – №12. – С. 1–5.
351. Садовский В.Н. Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 279 с.
352. Самылкина Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения / Н.Н. Самылкина. – М. : ВИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. – 172 с.
353. Самойленко П.И. Системно-деятельностный подход к разработке и внедрению обобщенных технологий обучения / П.И. Самойленко // Среднее профессиональное образование. – 1998. – № 3. – С. 25–38.

354. Саранцев Г.И. Методология предметных методик обучения / Г.И. Саранцев // Педагогика. – 2000. – №8. – С. 45–48.
355. Саранцев Г.И. Методическая система обучения предмету как объект исследования / Г.И. Саранцев // Педагогика. – 2005. – №2. – С. 30-36.
356. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / А.А. Сбруєва. – Суми : ВАТ "Сумська обласна друкарня". Вид-во "Козацький вал", 2004. – 500 с.
357. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
358. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М., 1998. – 256 с.
359. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О.М. Семенов. – Суми : ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2005. – 404 с.
360. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В.А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
361. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособие / И.С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
362. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1999. – 221 с.
363. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія / С.О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
364. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С.О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 323 с.
365. Сисоєва С.О. Загальнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя у педагогічному коледжі : технологічні аспекти : навч.-метод. посіб / С.О. Сисоєва, Н.І. Мачинська. – К. : Міленіум, 2006. – 154 с.
366. Сисоєва С.О. Основы педагогической творчости : підруч./ С.О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
367. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання / П.І. Сікорський. – Львів : Вид-во "СПОЛОМ" 2000. – 421 с.
368. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Сікорський Петро Іванович. – К., 2001. – 450 с.
369. Скворцова С.О. Методична система навчання розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів : монографія / С.О. Скворцова. – Одеса : Астропринт, 2006. – 696 с.
370. Скотинянський П.Г. Методика трудового навчання в початкових класах: посіб. для вчителів / П.Г. Скотинянський. – К. : Рад. школа, 1972. – 224 с.
371. Слостенин В. А. Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования / В.А. Слостенин, Артамонова Е.И. // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 3. – С. 4–9.
372. Слостенин В.А. Учитель в инновационных образовательных процессах / В.А. Слостенин // Известия Российской Академии образования. – 2000. – № 3. – С. 73–79.

373. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
374. Сластенин В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 1. – С. 32–37.
375. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. : ИЧП "Издательство Магистр", 1997. – 224 с.
376. Словник іншомовних слів / уклад. С.П. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К. : Наук. думка, 2000. – 680 с.
377. Словник іншомовних слів / уклад. Л.О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
378. Смирнова І.М. Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І.М. Смирнова. – Кіровоград, 2004. – 20 с.
379. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.Э. Смирнова. – Л., 1977. – 140 с.
380. Смолюк І.О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти (теорія і практика) : автореф. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / І.О. Смолюк. – К., 1999. – 35 с.
381. Снігур О.М. Теоретичні основи підготовки вчителя початкової школи до використання засобів інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності / О.М. Снігур // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць. – Вип. 6. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – С. 41–45.
382. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : "Современное слово", 2001. – 928 с.
383. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / І.В. Соколова [за ред. С.О. Сисоевої]. – Маріуполь : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
384. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність як фактор професійного становлення / М. Солдатенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. II. – С. 54–66.
385. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя / Л.Ф. Спирин. – Ярославль : ЯГПИ, 1976. – 82 с.
386. Стрельников В.Ю. Педагогичні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання / В.Ю. Стрельников. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2002. – Кн.2. – 230 с.
387. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : К. І. С., 2003. – 296 с.
388. Сухомлинська О.В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття // Шлях освіти. – 2007. – №4. – С. 6–12.
389. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : АПН, 2003. – 68 с.
390. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5т. – К. : Рад. школа, 1977 – Т.3. – 612 с.

391. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К. : Рад. школа, 1985. – 557 с.
392. Суховірський О.В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.В. Суховірський. – К., 2005. – 20 с.
393. Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. В.В. Дубінчинського. – Х. : ВД "ШКОЛА", 2006. – 832 с.
394. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л. П. Сущенко. – К., 2003. – 45 с.
395. Тадиян С.И. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки учителя начальных классов в педагогических институтах : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теория та история педагогики" / С.И. Тадиян. – К., 1979. – 20 с.
396. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1975. – 141 с.
397. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специальности / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хихловский. – Саратов, 1987. – 251 с.
398. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н.Ф. Талызина // Вестник высшей школы. – 1986. – №3. – С. 10-14.
399. Тарасенко Г.С. Аксиологічний підхід до екологічної підготовки вчителя початкових класів / Г.С. Тарасенко : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава : ПДПУ, 2001. – С. 112-115.
400. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г.С. Тарасенко. – Черкаси : "Вертикаль", від. ПП Кандич С. Г., 2006. – 308 с.
401. Тихоненко А.В. К вопросу о формировании ключевых математических компетенций младших школьников / А.В. Тихоненко // Начальная школа. – 2006. – № 4. – С. 78-84.
402. Троцько Г.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі / Г.В. Троцько. – Х., 1995. – 241 с.
403. Трубачева С.Е. Умови реалізації компетентнісного підходу у навчальному процесі / С.Е. Трубачева // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики [за заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : "К. І. С.", 2004. – С. 53-59.
404. Трудовое обучение в начальных классах : пособ. для учителей / сост. И.Г. Майорова, В.И. Романина, Д.М. Тарнопольский. – М. : Просвещение, 1978. – 270 с.
405. Унт И.Е. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Е. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 191 с.
406. Ушинський К.Д. Дитячий світ. Твори в 6-ти томах. – Т.3. – К. : Рад. школа, 1954. – 797 с.
407. Ушинський К.Д. Проект учительської семінарії // Вибр. пед. тв. : У 2-х т. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 2. – С. 31-55.
408. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С.Френе – М., 1990. – 632 с.

409. Фридман Л.М. Основы проблемологии / Л.М. Фридман. – М. : СИНТЕГ, 2001. – 228 с.
410. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О. Хомич. – К. : "Магістр-S", 1998. – 200 с.
411. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна. – К., 1999. – 408 с.
412. Хоружа Л.Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л.Л. Хоружа. – К., 2004. – 36 с.
413. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Л.Л. Хоружа. – К., 2003. – 318 с.
414. Хижна О.П. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.П. Хижна. – К., 2008. – 41 с.
415. Хуторской А.В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
416. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – №2. – С. 12-18.
417. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособ. для учителя / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
418. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
419. Христіанінов О.М. Мультимедійні технології у навчальному процесі вищої школи / О.М. Христіанінов // Інформатика в закладах освіти. – 2007. – № 2. – С. 78-85.
420. Царева С.Е. Проектирование уроков как средство формирования профессиональной компетентности будущих учителей / С.Е. Царева // Начальная школа. – 2008. – №9. – С. 72-81.
421. Черв'якова Н.І. Методичні задачі як засіб формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Н.І. Черв'якова // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: педагогіка. – 2004. – №2. – С. 52-56.
422. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе : кн. для учителя / И.М. Чередов. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.
423. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
424. Чернілевський Д.В. Дистанційна освіта та її інформаційні технології : навч. посіб. / Д.В. Чернілевський. – К. : Вид-во університету "Україна"; Міленіум, 2006. – 380 с.
425. Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя / А.П. Чернявская. – М., 2001. – 176 с.

426. Чобітько М.Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : монографія / М.Г. Чобітько. – Черкаси : Брама-Україна, 2006. – 560 с.
427. Чошанов М.А. Что такое педагогическая технология? / М.А. Чошанов // Школьные технологии. – 1996. – №3. – С. 10-15.
428. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26-31.
429. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза в профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
430. Шамова Т.И. Управление процессом формирования системы качеств знаний учащихся: метод. пособ. / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М. : Прометей, 1990. – 112 с.
431. Шапошнікова І.М. Підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проектування уроку : дис. ... канд. пед. наук : 13 00 01 / Шапошнікова Ірина Миколаївна. – К., 1993. – 149 с.
432. Шапошнікова І.М. Теоретичні засади забезпечення фахової підготовки вчителя початкової школи / І.М. Шапошнікова // Наукові записки: зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2001. – Вип. 38. – С. 131-137.
433. Шиман О.І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика інформатики" / О.І. Шиман. – К., 2005. – 20 с.
434. Шимко І.М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І.М. Шимко. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.
435. Шкіль М.І. Підготовка педагогічних кадрів за ступеневою системою / М.І. Шкіль, Г.П. Грищенко // Педагогіка і психологія. – 1994. – №2 (3). – С. 94-101.
436. Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький. – 2006. – Вип. №17-18. – Тернопіль: Видавництво Астон, 2006. – 336 с.
437. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Пед. общество России, 1999. – 354 с.
438. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №2. – С. 30-34.
439. Щербаков А.И. Некоторые вопросы совершенствования подготовки учителя / А.И. Щербаков // Советская педагогика. – 1971. – № 9. – С. 12-15.
440. Щербакова Е.И. Методика формирования элементов математики у дошкольников : учеб. пособие / Е.И. Щербакова. – К. : Изд-во Европ. ун-та, 2005. – 392 с.
441. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. / П.М. Щербань. – К. : Вища шк., 2004. – 207 с.
442. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.

443. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 392 с.
444. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М., 1996. – 96 с.
445. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості: – К. : Пед. преса, 2007. – 176 с.
446. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич [пер. с польск. О.В. Довженко]. – М. : Высш. школа, 1986. – 136 с.
447. Ярошенко О. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи до вдосконалення / О. Ярошенко // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 69–73.
448. Ясвин В.А. Образовательная среда – от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 413 с.
449. Apple M. W. Rhetorical reforms: Markets standards and inequality // Current issues in comparative education. – 1999. – Vol.1. №2. – 10 p. URL: [hup://www.tc.columbia.edu/cice/volo1nr2/mwaartl.htm](http://www.tc.columbia.edu/cice/volo1nr2/mwaartl.htm)
450. Ballou D., Podgurski M. Reforming teacher preparation and licensing: what is the evidence // Teachers College Record. – 2000. – Vol. 102. № 1. – P.5-27.
451. Carnoy M. Globalization and educational reform: what planners need to know. – Paris: UNESCO, International Institute for International Planning. 1999. – 96 p.
452. Fullan M. The new meaning of educational change, 3rd Edition. – New York: Teachers College Press. 2001. – 296p.
453. Madaus G. F. Public policy and the testing profession: You've never had it so good? // Educational Measurement: Issues and Practice. – 1985. – Vol.4. N4. – P. 5–11.
454. Concil of Europe (1995) Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching: Language Learning for European Citizenship // Draft of a Framework Proposal. CC-LANG (95) 5 rev. III. Strasbourg: Educational Committee.
455. Vaniscotte F, Teachers and Mobility / Maurice Gallon, Bob Moon (eds.) / Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends. – London: David Fulton Publishers, 1994. – P.165–177.
456. Vaniscotte F. Teacher Education and the Europe of Tomorrow // Buchberger F. ATEE Guide to Institutions of Teacher Education in Europe. – Brussels: ATEE. – 1992. – P. XIII–XX.
457. Concil of Europe (1995) Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching: Language Learning for European Citizenship // Draft of a Framework Proposal. CC-LANG (95) 5 rev. III. Strasbourg: Educational Committee.

Наукове видання

Коваль Людмила Вікторівна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Комп'ютерна верстка та дизайн обкладинки *С.К. Акімов*
Технічний редактор *О.В.Хатунцева*

Надруковано з оригінал-макету, наданого автором

Підписано до друку 21.02.2012 р.
Формат 70x108/16. Папір офсетний.
Гарнітура "Book Antiqua". Друк – лазерний.
Ум.-друк. арк. 28,88. Обл.-вид. арк. 22,5.
Наклад 500 прим. Вид. № 163 Зам. № 169.

Видавництво "ЛАНДОН-XXI"

Свідоцтво про реєстрацію: серія ДЦ №159 від 22.10.2010 р.
83120, м. Донецьк, вул. Петровського, буд. 126-А/32.
Тел./факс: (062) 334-49-66, e-mail: elenah66@gmail.com